OKAZOWY

ROK I. WARSZAWA • KWIECIEŃ - CZERWIEC 1948

WIADOMOŚCI HISTORYCZNE

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

2

PAŃSTWOWE ZAKŁADY WYDAWNICTW SZKOLNYCH

TREŚĆ NUMERU DRUGIEGO

ROK I. WARSZAWA KWIECIEŃ - CZERWIEC 1948 Nr 2

WIADOMOŚCI HISTORYCZNE

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

WYDAWANE NA ZLECENIE MINISTERSTWA OŚWIATY PRZY WSPÓŁPRACY POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO

DOSKONALENIE KADR PEDAGOGICZNYCH

Spośród wszystkich zabiegów i prac podejmowanych przez władze oświatowe Odrodzonej Rzeczypospolitej nad zbudowaniem nowej demokratycznej oświaty ludowej na pierwsze miejsce wysunąć należy niewątpliwie prace nad przygotowaniem, dokształcaniem i doskonaleniem kadr pedagogicznych. Najważniejszym bowiem elementem szkoły był i pozostaje — nauczyciel. Od jego postawy życiowej, od jego horyzontów myślowych, od jego poziomu ideowo-politycznego, od jego przygotowania zawodowego zależy w znakomitym, w przeważającym stopniu efekt pracy szkoły. Spośród wielorakich elementów budujących oświatę: ustrojowych, społeczno-politycznych, ogólnokulturalnych, środowiskowych, organizacyjno-pedagogicznych — ten jeden element — nauczyciel — daje subiektywne gwarancje realności nowych programów, nowych podręczników, nowej treści i form pracy wychowawczej.

Dlatego też Ministerstwo Oświaty kładzie taki nacisk na szkolnictwo nauczycielskie. Dlatego poświęca tyle sił i środków na rozbudowę różnorodnych form pomocy nauczycielowi w jego pracy. Dlatego powołało do życia nowy dział pracy: wydział doskonalenia kadr pedagogicznych.

Potrzeba jest pilna i wyraźna. Nauczycielstwo szkół podstawowych napotyka na pewne trudności przy realizowaniu nowych programów. Ogół nauczycielstwa boryka się z niedoborem wiedzy ekonomiczno-społecznej, z brakiem przygotowania politycznego przez dziesięciolecia odsądzanego oficjalnie „od czci i wiary", a dziś koniecznego dla dobrej orientacji w skomplikowanej problematyce współczesności polskiej i światowej. Nie

było i nie ma szkoły poza życiem. Nie było i nie ma nauczania i wychowania apolitycznego. A stąd potrzeba podwójna: 1. uzupełniania, pogłębiania i systematyzowania wiedzy czynnego wykwalifikowanego nauczyciela szkoły podstawowej, a jednocześnie — 2. kształcenia ideologicznego i budzeniu politycznego ogółu nauczycielstwa, a w pierwszym rzędzie — kadr kierowniczych tej stutysięcznej armii oświatowców, administracji, dyrektorów i kierowników szkół i zakładów oświatowo-wychowawczych.

Ideałem jest tu kierowane samokształcenie. Temu celowi służą wydawnictwa. Temu celowi służą liczne po całej Polsce organizowane kursy, seminaria, zjazdy i konferencje. Temu samemu celowi służyć mają konferencje rejonowe, organizowane na zlecenie Ministerstwa Oświaty przez ZNP, ogniska metodyczne i pracownie dydaktyczne łączone obecnie w ośrodki pracy dydaktyczno-metodycznej, centralne i okręgowe, oparte w naszych zamierzeniach o rejonowe punkty konsultacji metodycznej, o instruktoraty przedmiotowe. Temu celowi ma służyć organizowany obecnie pod Warszawą Centralny Ośrodek Doskonalenia Kadr Pedagogicznych Ministerstwa Oświaty.

Temu też celowi służyć pragną nasze pisma przedmiotowe, dostarczające nauczycielowi danego przedmiotu na wszystkich szczeblach szkolnictwa, specjaliście i nie specjaliście, informacji naukowej, porady fachowej, wiedzy i orientacji ogólnej. Ministerstwo doprowadziło dwa kolejne numery wszystkich sześciu czasopism przedmiotowych do wszystkich szkół Rzeczypospolitej bez żadnych opłat. Od numeru trzeciego obowiązuje prenumerata, obliczona jednakże przez Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych w ten sposób (145 zł rocznie), że nie stanowi dla żadnego nauczyciela istotnej przeszkody przy korzystaniu z pisma.

Ministerstwo wyraża przekonanie, że czasopisma przedmiotowe odpowiadają tak żywej i pilnej potrzebie szkoły, oraz że tak rzetelnie służą nauczycielowi w jego pracy nad doskonaleniem zawodowym i naukowym, że każdy nauczyciel będzie się nimi posługiwał.

Kraj, który wstąpił na drogę planowej gospodarki, zerwał z przypadkowością na każdym odcinku życia narodowego. Kraj, który rozpoczął życie i pracę planową, musi także wkroczyć na drogę masowego i zorganizowanego samokształcenia.

Uczą się wszyscy. Doskonalą się fachowo i dojrzewają ideologicznie kadry rozmaitych zawodów. A w tej narastającej potężnej armii nowych konsumentów kultury, wyzwolonych dla poznania i wiedzy przez nasze wielkie reformy społeczne, nie zabraknie niewątpliwie na najbardziej odpowiedzialnych, na najbardziej eksponowanych kierowniczych posterunkach kadr oświatowych. Ucząc innych, będziemy się sami doskonalić w drodze systematycznej uporczywej pracy w zakresie wiedzy naukowej i w zakresie wiedzy ideowo-politycznej.

Doskonalenie kadr pedagogicznych — oto jedno z naczelnych zadań demokratycznej oświaty Polski Ludowej.

D Z I A Ł   N A U K O W Y

NATALIA GĄSIOROWSKA

HISTORIA SPOŁECZNO-GOSPODARCZA W NAUCE I W NAUCZANIU

Cz. II

Struktura polityczna i społeczna, kultura środowiska we wszystkich krajach w każdym momencie dziejowym nadaje kierunek historiografii. Względy natury pedagogiczno-społecznej nakazują historykowi doby obecnej, na przełomie dziejów, zerwanie z tradycyjnym dziejopisarstwem, wyłaniają konieczność stawiania nowych celów, posiłkowania się zmienionymi metodami. W zakresie nauczania jeszcze silniej niż w nauce występuje uzależnienie historii od wymagań życia bieżącego. Przed współczesnym nauczycielem historii stają nowe trudne zadania. Należyte ich wykonanie odegra poważną rolę w wykształceniu i wychowaniu młodzieży, która wszak w niedalekiej przyszłości w charakterze pełnoprawnych obywateli ma wziąć na siebie odpowiedzialność za całokształt rozwoju nie tylko politycznego, ale również gospodarczego i kulturalnego Polski Ludowej.

Wszystkie kategorie szkół mają na celu przygotowanie młodzieży do pracy gospodarczej, współczesne życie gospodarcze bowiem wymaga posiadania przez państwo armii odpowiednio wykształconych pracowników, którzy mają za zadanie nie tylko odpowiadać potrzebom chwili bieżącej w zakresie usprawnienia aparatu gospodarczego, ale nadto przyczynić się do podniesienia ogólnego poziomu, przyspieszenia rozwoju społeczno-ekonomicznego kraju, pracować nie tylko dla teraźniejszości ale także z myślą o przyszłości.

W społeczeństwie polskim o przeszłości gospodarczej przeważnie wiejskiej: chłopskiej i szlacheckiej, wynikające z tradycji gospodarstwa zamkniętego, domowego nałogi i przesądy, konserwatyzm społeczno-gospodarczy stwarzają specjalne trudności dla powszechnego przez ogół zrozumienia współczesnej ekonomiki i struktury społecznej oraz dla teoretycznego i praktycznego przysposobienia młodzieży do pracy w nowych warunkach.

Szybki rozwój życia gospodarczego wywołuje nie tylko ilościowo wzmożone zapotrzebowanie sił odpowiednio wykwalifikowanych, ale wymaga również ciągłego przystosowania szkolnictwa do nowych potrzeb i zadań, niehamowanej sztucznie ewolucji form i treści nauczania. Praca nad organi-

zacją szkół jest u nas w toku. Reorganizacja ustroju szkolnictwa pociąga za sobą zerwanie z tradycyjnym systemem nauczania, rewizję programów i metod, ich przebudowę, z tendencją ku przystosowaniu ich do stanu nauki i do potrzeb życia.

Jakie miejsce powinna zająć historia społeczno-gospodarcza w programach szkolnych, jaką rolę odegrać ma wykształcenie w tym zakresie w ogólnym kształceniu młodzieży?

Zadaniem szkoły przygotowującej młodzież do czynnego udziału w życiu gospodarczym jest zaznajomić ją ze współczesnymi stosunkami społeczno-gospodarczymi, umożliwić zrozumienie struktury gospodarczej, rozbudzić zainteresowanie społeczne, poczucie odpowiedzialności obywatelskiej, co jest tym pilniejsze, a zarazem łatwiejsze do zrealizowania, że młodzież jest usunięta od życia politycznego, natomiast od dziecka niemal obserwuje i współdziała z dorosłymi na różnych terenach życia społecznego i gospodarczego.

Współczesne gospodarstwo i społeczeństwo polskie poznać i zrozumieć możemy tylko przez porównanie z ustrojem i życiem społecznym i gospodarczym innych krajów i innych czasów. Jak geografia gospodarcza przedstawia nasz kraj w skali światowej, w zestawieniu z innymi jednostkami terytorialnymi i politycznymi, tak historia społeczno-gospodarcza wykazuje związek między naszą epoką a przeszłością, umożliwiając należyte, mianowicie dynamiczne, poznanie teraźniejszości, zrozumienie jej jako ogniwa, jako stadium ewolucyjnego w wielkim procesie dziejów ludzkich. Nastawienie ekonomiczne może i powinno być zachowane w zakresie poznawania przeszłości. Wybór materiału naukowego w nauczaniu historii społeczno-gospodarczej powinien być uzależniony od charakteru szkoły, przystosowany do poziomu nauczania.

Rozpowszechniające się stopniowo w społeczeństwie odpowiednie zrozumienie roli historii społeczno-gospodarczej w procesie wykształcenia umysłowego i wychowania społecznego, roli jej, jako mistrzyni życia w zmodernizowanym ujęciu, odbija się już wyraźnie na nauczaniu historii, prowadzi do poważnego uwzględnienia tego jej działu w programach szkolnych, do coraz staranniejszego realizowania wynikających stąd postulatów w podręcznikach i w samym procesie nauczania szkolnego.

Historia społeczno-gospodarcza uczy traktować naszą współczesność jako stającą się, posiadającą genezę w przeszłości, rozwijającą się w przyszłość.

Historia rozwoju kultury materialnej, jako historia pracy i jej osiągnięć w dobrach gospodarczych, oraz historia społecznej organizacji pracy pozwoli młodzieży oderwać się od chwili współczesnej i najbliższego otoczenia jako od czegoś niezmiennego, od statyki ludzkiego bytowania, natomiast nauczy ujmować życie w ruchu dziejowym, poznawać drogi rozwoju ludzkiego oraz ciągłość procesu historycznego, który tworzył warunki życia dzisiejszego pokolenia, począwszy od wysiłku ludzi z przedwieków, aż do pracy człowieka współczesnego.

Historia społeczno-gospodarcza wyjaśnia stopniowy postęp gospodarczy uzależniony od warunków przyrody i pracy ludzkiej. Młodzież na tej podstawie potrafi ocenić walory dzisiejszej techniki i wartość współczesnej energii ludzkiej, zmierzającej w dalszym ciągu do opanowania przyrody, ulepszenia organizacji pracy, ułatwienia coraz szerszym warstwom społecznym warunków istnienia.

Historyczne rozważanie procesu gospodarczego pozwala go dojrzeć w przyszłości na podstawie materiału pozostałego z epok już zakończonych, w liniach bardziej prostych, wyraźniejszych niż skomplikowanej, jeszcze trwającej teraźniejszości, eliminować w nim cechy zasadnicze, typowe z mnóstwa indywidualnych i przypadkowych. W nauczaniu historii gospodarczej bowiem nie chodzi o nagromadzenie szczegółów, o chronologiczną kolejność faktów, lecz o poznanie charakterystycznych cech różnych okresów jako etapów ogólnego rozwoju, uchwycenie typowych zjawisk.

Historia uczy nas, że gospodarstwo współczesne z planową produkcją i wymianą odpowiadające mniej lub więcej współczesnym potrzebom społecznym, nie przedstawia typu stałego, niezmiennego, jedynego. W dziejach spotykamy różnorodne typy: gospodarstwa zamkniętego czy to na terenie pierwotnego domu-rodziny, czy miasta średniowiecznego, czy nowożytnego państwa absolutnego, gospodarstwa produkującego na własne potrzeby, izolowanego od innych gospodarstw, pozbawionego wymiany na zewnątrz; typ gospodarstwa ze swobodną produkcją i wymianą międzynarodową; typ gospodarstwa nie wolnego lecz tzw. związanego lub planowego, z góry regulowanego wolą czy to jednostki czy kolegium społecznego.

W dziejach znajdziemy typ gospodarstwa, w którym decydującym czynnikiem byli właściciele ziemi, majątku nieruchomego; wychodzimy z epoki wysoko zorganizowanego gospodarstwa kapitalistycznego, gdzie podmiotem gospodarczym i czynnikiem regulującym byli właściciele kapitałów ruchomych, majątku wyrażonego w pieniądzu; sięgając w przyszłość dostrzegamy tworzące się gospodarstwo nowego typu, usuwające podstawy kapitalistyczne, gdzie dysponentami życia publicznego stają się ludzie pracy.

Społeczeństwo w ustroju kapitalistycznym było klasowe, w poprzednim stadium ewolucyjnym — stanowe; genezy tegoż z kolei szukać należy w społeczeństwie rodowym, w pierwotnej więzi społecznej wynikającej ze wspólnego wysiłku, z pracy zbiorowej; zarysowuje się społeczeństwo przyszłości — demokratyczne, bezklasowe.

Gospodarstwo kapitalistyczne było zracjonalizowane w technice i organizacji, z produkcją skoncentrowaną, obliczoną na zysk; poprzedzał je typ gospodarstwa tradycyjnego, w formach przekazywanych z dziada-pradziada, z produkcją drobną, służącą jedynie bezpośredniemu utrzymaniu człowieka.

Obecna technika jest związana z maszyną, z fabryką, pracą zbiorową; dawna była ręczna, oparta o warsztat rzemieślnika, o pracę indywidualną.

Wzory tych wszystkich typów dają się odnaleźć w gospodarstwie i w społeczeństwach współczesnych rozsianych po świecie; historyczne jednak ich rozważanie wykazuje, które z nich należą wyłącznie do przeszłości, zachowują się w charakterze przeżytków lub na stopniu prymitywnej jeszcze kultury dzisiejszych ludów, które natomiast mają zapewnioną przyszłość, ku którym zmierza rozwój społeczno-gospodarczy.

Młodzież powinna orientować się we wszelkich jego typach, formach, możliwościach rozwojowych, nauczyć się odpowiednio je oceniać.

Główna uwaga w nauczaniu historii gospodarczej oczywiście zwrócona być winna na zagadnienia wiążące się z typem przeważającym w naszej epoce, ale pożądaną orientację, wartościowanie ułatwia, jeżeli w ogóle nie umożliwia, poznawanie różnorodnych typów gospodarczych w rozwoju historycznym. Szkoły, nawet najniższego stopnia, powinny dać swym uczniom znajomość historii pracy, a więc przede wszystkim historii zdobywania przez człowieka ziemi, nie tylko orężem, ale zwłaszcza pługiem, ciężką pracą osadniczą, przetrzebianiem puszcz, osuszaniem bagien, przeoraniem gruntów. Ustrój agrarny, technika rolnicza stanowią w stosunkach gospodarczo-społecznych działy konserwatywne. Nie tylko u Negrów czy na Filipinach, ale w naszym kraju odnajdziemy w tej dziedzinie formy pracy i stosunków ludzkich sprzed kilku tysięcy lat, z epoki starożytnego Egiptu; obok tych zabytków przeszłości jednak występuje w rolnictwie coraz mocniej nowa technika, na niej oparte w nowej postaci współżycie ludzkie. Historyczne rozważanie rozwoju agrarnego nie wymaga chronologicznej szablonowo kolejności, lecz odnalezienia w przeszłości różnych krajów i ludów typowych zjawisk, zasadniczych form, wyjaśnienia ich genezy oraz korelacji z innymi zjawiskami natury gospodarczej, społecznej, politycznej.

Zobrazowanie warunków geograficznych, klimatycznych wyjaśnia podstawy rozwoju rolnictwa, techniki, narzędzi pracy, stosunku człowieka do ziemi, praw jej użytkowania, własności. Historia przedstawia rolnictwo w szeregu stadiów rozwojowych. Rolnictwo pierwotne, ekstensywne, opierało się o prymitywne narzędzia pracy i wspólne użytkowanie ziemi. Powstawała w specjalnych warunkach społeczno-politycznych własność ziemi prywatna, wielka.

W starożytnych państwach nadrzecznych tworzono organizację pracy rolniczej związaną ze współczesnym ustrojem. W Europie średniowiecznej formował się ustrój agrarny trzech zasadniczych typów: angielski, uzależniony od hodowli i przemysłu, oparty o wielką własność ziemską i wolną pracę wieśniaka, kontynentalny zachodni, znajdujący wyraz przede wszystkim w wielkiej własności i w tzw. zwierzchnictwie gruntowym w stosunku do chłopa, z czynszem przez niego wypłacanym, wreszcie wschodni, poddańczo-folwarczny. Ustrój agrarny nowoczesny, występując jako rezultat zmechanizowanej techniki i wyzwolenia człowieka, zmierza w swym rozwoju w dwóch kierunkach: pod względem gospodarczym ku wielkiemu przedsię-

biorstwu skoncentrowanemu i zracjonalizowanemu, opartemu w swej produkcji o rynki światowe, albo ku drobnemu gospodarstwu chłopskiemu zachowującemu formy tradycyjne, niekiedy zupełnie prymitywne; pod względem społecznym ku zachowaniu prawa własności prywatnej człowieka do ziemi, wielkiego kapitalisty, jak to ma miejsce przeważnie w Ameryce, lub drobnego rolnika, przeważnie w Europie, albo też ku przejściu ziemi na własność społeczną lub państwową, czego wzory przedstawia współczesny Związek Radziecki w postaci tzw. kołchozów i sowchozów.

Młodzież zorientuje się najdokładniej w możliwościach, typach ustroju agrarnego, techniki rolniczej, wzajemnej zależności spraw agrarnych od całokształtu życia publicznego i indywidualnego przez znajomość przeszłości w poszczególnych epokach, gdy zagadnienia te występują nie równocześnie i nie w tak skomplikowanej postaci jak we współczesnej nam epoce, lecz jako kolejne etapy, formy powszechnie obowiązujące, jedyne, wyłączne. W tych warunkach historycznego rozważania łatwo dostrzeże ona ich genezę, warunki, w jakich powstają, rozwijają się i giną; poznanie historyczne da młodzieży możność oceny ich niezbędności i celowości współczesnej.

W szkole młodzież powinna nabyć orientację w zakresie całokształtu życia przemysłowego, a więc zapoznać się z takimi zagadnieniami, jak struktura produkcji, jej udoskonalenie i obniżanie kosztów, jak surowce, maszyny i narzędzia, organizacja przedsiębiorstw, racjonalne regulowanie zbytu, praca przemysłowa, jej formy, warunki pracy w Polsce i za granicą, technika pracy, jej intensywność, ulepszone metody, zarobki robotników, ustawodawstwo społeczne. Poznanie współczesnego życia i ustroju w zakresie przemysłu zostaje znacznie ułatwione przez rozpatrzenie poszczególnych form pracy w produkcji przemysłowej i stosunków społecznych z nimi związanych w dziejowym ich rozwoju. W zakresie techniki produkcji warto jest cofnąć się do epoki kamiennej, aby przyjrzeć się rozwojowi narzędzi, od kamienia łupanego począwszy, poprzez proste narzędzia ręczne rzemieślnika średniowiecznego, do najbardziej skomplikowanych maszyn nowoczesnych: w zakresie organizacji pracy odpowiadającym rozwojowi techniki formom, od pracy indywidualnej na własnym warsztacie, poprzez manufakturę do nowożytnej fabryki, przedsiębiorstwa, związków przedsiębiorstw wszelkiego typu, od produkcji służącej własnemu spożyciu wytwórcy, poprzez tę, która przeznaczona jest dla bezpośredniego konsumenta obcego, aż do wytwórczości na daleki rynek światowy, dla nieznanego odbiorcy.

W naszej epoce współcześnie obok siebie istnieją typy produkcji różne pod względem techniki i organizacji: rzemiosło, manufaktura, przemysł fabryczny i chałupniczy, warsztaty rzemieślnicze w mieście i na wsi, pracownie artystycznego rzemiosła i wielkie przedsiębiorstwa, kartele, syndykaty, trusty. Rozważanie ich w historycznym procesie, w miarę jak powstawały, da możność krytycznej oceny ich roli i celowości w życiu współczesnym.

Rozwój wymiany nadaje najbardziej charakterystyczne piętno gospodarstwu w każdym jego stadium ewolucyjnym, dlatego szczególnie interesujące i ważne dla zrozumienia struktury ogólnoekonomicznej jest poznanie handlu zarówno wewnętrznego jak i światowego, nie tylko w dobie współczesnej, ale także w historycznym procesie. Zagłębiając się w dzieje handlu tzw. światowego, który w naszej epoce istotnie ogarnia wszystkie lądy i morza, znajdziemy jego zaczątki już w czasach starożytnych na drogach lądowych i rzecznych, później jego ośrodkami są morza wewnętrzne, wreszcie oceany. Szczególnie jednak ważnym dla życia gospodarczego stawał się handel wewnętrzny, który stopniowo wpływał na przeobrażenia gospodarstwa zamkniętego, naturalnego kolejno na wymienne, pieniężne, kredytowe, który w miarę zdobywania rynków zbytu wprowadzał społeczny podział pracy i specjalizację w produkcji. W procesie historycznym odnajdziemy stopniowo wyrabiające się zasadnicze cechy psychiczne kupca współczesnego, główne postacie wymiany, warunki jej sprzyjające, organizację handlu, targu, jarmarku, rynku niezlokalizowanego, dróg handlowych, lądowych i morskich, komunikacji handlowej wszelkiego typu, handlu towarowego i pieniężnego kredytu. Niepodobna wprost zrozumieć i należycie ocenić roli handlu we współczesnym wybitnie wymiennym gospodarstwie bez należytej znajomości jego dziejów, porównawczego zestawienia różnych jego faz rozwojowych.

Historia społeczno-gospodarcza powinna zająć odpowiednie miejsce w szkolnych programach nauczania, ponieważ ma do spełnienia poważną rolę w zakresie nie tylko tzw. wykształcenia ogólnego, ale może wpłynąć nadto na pogłębienie bezpośrednio z danym typem szkolnictwa związanego — wykształcenia teoretyczno-zawodowego. Nauczanie historii społeczno-gospodarczej powinno mieć własne, specjalnie wypracowane metody przystosowane do przedmiotu i typu szkoły. Metody te winny opierać się o zasady aktywności ucznia i aktualizacji nauczania, przede wszystkim o badanie samodzielne przez uczniów przeszłości w jej zabytkach miejscowych oraz współczesnych instytucjach gospodarczych i społecznych.

Sprawa metod pozostaje w ścisłej zależności od przygotowania nauczycieli oraz podręczników. W razie przyjęcia powyższych postulatów w zakresie programów i metod — na przeszkodzie do wprowadzenia ich w rzeczywistość szkolną staną poważne trudności wynikające przede wszystkim z braku odpowiedniego przygotowania nauczycieli i podręczników. To podwójne zagadnienie stopniowo daje się pomyślnie rozwiązywać, w miarę jak zasadniczo sprawa nauczania historii społeczno-gospodarczej zostanie przez obowiązujące programy rozstrzygnięta pozytywnie; przedstawia się jednak jako zagadnienie pierwszorzędne w chwili obecnej, przy organizowaniu nauczania historii.

Przygotowanie nauczycieli do nauczania historii społeczno-gospodarczej zostało zapoczątkowane i rozwija się pomyślnie. Przedmiot ten został wprowadzony powszechnie jako obowiązkowy do programów w uniwersytetach,

w wyższych szkołach pedagogicznych, na kursach dokształcających nauczycieli czynnych; zarówno władze szkolne jak samo nauczycielstwo w krótkim czasie powojennym dochodzi szybko do zrozumienia wartości tego działu historii w nauczaniu. Podobnie rzecz się ma z podręcznikami. W programach szkolnych historia społeczno-gospodarcza znalazła już właściwe miejsce, dlatego też autorowie nowych podręczników, w miarę swych możliwości, uwzględniają ją przy wyborze materiału i wyznaczają jej odpowiednią rolę w wyjaśnianiu całego procesu dziejowego.

Walka o uznanie tej potrzeby jest na ukończeniu, wchodzimy w okres realizacji postulatów przeważnie już przyjętych. W programie kursu propedeutycznego oryginalnie pomyślany i obszernie traktowany jest dział historii gospodarczej i społecznej. Poświęcono szereg tematów w epoce średniowiecznej dziejom stanów społecznych, ustroju rodowo-plemiennego, pracy na roli, w rzemiośle, handlu, organizacji gospodarczej.

W epoce nowożytnej tematy ułożone w porządku chronologicznym przedstawiają niedolę chłopa, upadek miast, początkowe reformy. W dziejach porozbiorowych i najnowszych traktowane z uwagą i zrozumieniem przedstawione zostało w szeregu tematów zapoczątkowanie i rozwój gospodarstwa kapitalistycznego, reformy społeczne, udział świata pracy w walkach wolnościowych. Wszystkie te tematy zostały mniej lub więcej uwzględnione i odpowiednio potraktowane w nowych podręcznikach. To samo da się powiedzieć o programie i podręczniku dla wyższych klas szkoły podstawowej; w pracy nad programem historii dla szkoły średniej dominuje tendencja przedstawienia dziejów ogólnych w stanie nasycenia elementem gospodarczym i społecznym. Literatura pomocnicza wskazuje podobne tendencje. Cała praca nad programami, podręcznikami i wykształceniem nauczycieli oraz jej tendencje — to w chwili obecnej praca jeszcze raczej dla przyszłości, w stanie jeszcze przygotowawczym.

Faktycznie przeważa typ niedostatecznie przygotowanego nauczyciela, stary podręcznik albo brak w ogóle jakiejkolwiek pomocy naukowej; obawa w szkole przed zmianami wynikająca najczęściej z niedostatecznego orientowania się w tym, co się na świecie dzieje, z zacieśnienia się w kręgu zainteresowań swego terenu w tej dziedzinie, podobnie jak we wszelkich innych, lęk przed reformą wymagają dodatkowych wysiłków.

Ale życie idzie naprzód, nauczycielstwo przystąpiło już z dużym zasobem energii i zapału do budowania nowej szkoły na podstawach racjonalnych, z myślą o przyszłych pokoleniach.

Historia społeczno-gospodarcza znajdzie odpowiednie dla siebie miejsce w nowym nauczaniu.

Wskazówki bibliograficzne w zakresie historii społeczno-gospodarczej w nauce i nauczaniu — w następnym numerze.

ZOFIA PODKOWIŃSKA

POWSTANIE I ROZWÓJ PREHISTORII JAKO NAUKI

Poznanie dziejów jakiejś nauki a zwłaszcza nauki humanistycznej daje lepsze zrozumienie zdobyczy, jakie zdołała ona osiągnąć. Prehistoria jest nauką młodą. Początek jej sięga niewiele poza jedną setkę lat. Tym ciekawsze są jej dzieje, bo ciągle jeszcze jest ona w okresie tworzenia swoich metod badawczych.

Prehistoria jest nauką historyczną obejmującą ten okres dziejów ludzkości, który poprzedza słowo pisane. Źródłami, na których opiera ona swe wiadomości, są zabytki, tj. ślady działalności człowieka zachowane w ziemi lub na powierzchni ziemi. Jako nauka prehistoria nie mogła się zjawić wcześniej, aż zrozumiano wymowę tych zabytków. Żeby się przekonać, jak dalece nie rozumiano znaczenia zabytków przedhistorycznych, wystarczy sięgnąć do kroniki naszego wybitnego historyka z XV wieku, Jana Długosza. Pisze on, wspominając cmentarzyska ciałopalne z Nochowa i okolic Łekna w Wielkopolsce, o tym, jak to ziemia polska jest bogata, bo nawet garnki w niej rosną. W taki sposób tłumaczono pochodzenie znajdywanych w ziemi wyrobów ręki ludzkiej. Dopiero w XVIII wieku, kiedy po wielkich odkryciach geograficznych zaznajomiono się z kulturą materialną ludów pierwotnych, zrozumiano, że znaleziony w ziemi topór kamienny, siekiera brązowa lub prymitywny garnek gliniany nie wyrosły z ziemi lub nie powstały od uderzenia pioruna, ale są śladem pracy człowieka z dawno minionych wieków. Odtąd w muzeach i w kolekcjach magnatów, gromadzących dzieła sztuki i zabytki przeszłości, coraz częściej zaczęły się zjawiać zabytki przedhistoryczne.

Od gromadzenia zabytków przedhistorycznych do powstania nauki o dziejach przedhistorycznych ludzkości była jeszcze daleka droga. Dla zbieraczy ciekawostek z XVIII wieku wszystkie zabytki przedhistoryczne były jednakowo dawne i jednakowo niezrozumiałe. Powstanie prehistorii jako nauki wiąże się ściśle z nazwiskiem dyrektora muzeum w Kopenhadze — Thomsena. Uczony ten w pracy wydanej w roku 1836 wprowadził pierwszą chronologię zabytków przedhistorycznych. Opierając się na surowcach, z jakich sporządzone były narzędzia, podzielił on dzieje przedhistoryczne ludzkości na epoki: kamienia, brązu i żelaza.

System trzech epok wyjaśnił wprawdzie kolejność rozwoju kultury ludzkiej, ale nie podał czasu ich trwania. Kiedy pojawił się człowiek i jak długo trwały czasy przedhistoryczne? To było zagadnienie, które długo jeszcze pozostawało nierozstrzygnięte. Właściwie do dzisiejszych czasów ta sprawa nie jest całkowicie rozwiązana. Wśród uczonych panuje w stosunku do tego zagadnienia duża rozbieżność zdań. Nie o to jednak chodzi. W okresie, kiedy

zaczęła powstawać prehistoria jako odrębna gałąź wiedzy, w poglądach na rozwój świata organicznego panowała hipoteza wybitnego francuskiego paleontologa Cuviera. Jego teoria kataklizmów, związana z przekonaniem o niezmienności gatunków, wyklucza możliwość wielkiej starożytności rodzaju ludzkiego. Cuvier był przekonany, że cały świat organiczny trwał przez czas pewien bez zmiany, następnie podlegał kataklizmowi, po którym był stwarzany na nowo w zmienionej postaci. Takich kataklizmów niszczących życie na ziemi miało być sześć. Człowiek — zdaniem tego uczonego — miał się pojawić dopiero w ostatnim okresie, którego trwanie nie przekracza pięciu do sześciu tysięcy lat. Teoria Cuviera tak wybitnie ciążyła nad poglądami naukowymi w połowie XIX wieku, że przez długi czas nie śmiano jej się przeciwstawić. Nawet ci uczeni, którzy mieli wątpliwości, a nawet dowody na niesłuszność zapatrywań Cuviera, nie występowali przeciw niemu.

Pierwszym, który podważył teorię kataklizmów, był skromny antykwariusz z Abbeville, Boucher de Perthes. Zajmując się z amatorstwa geologią, dostarczał on Akademii Francuskiej kości zwierząt kopalnych, które znajdywał w warstwach z epoki lodowcowej nad brzegami rzeki Sommy. W tych samych warstwach bok kości zwierzęcych znalazł on narzędzia krzemienne, niewątpliwy dowód działalności ludzkiej. Znaleziska Boucher de Perthesa, długo kwestionowane przez Akademię, znalazły uznanie wybitnych uczonych angielskich, wśród których znajdowali się: Falconer, J. Prestwich, John Evans, Lubboks, Charles Liell i francuskich, jak Albert Gaudry de Quatrefages i Edward Latet. Badania prowadzone w jaskiniach francuskich dostarczyły nowych dowodów istnienia człowieka w epoce lodowcowej. Od tego czasu istnienie ludzkości zaczęto obliczać nie na tysiące a na setki tysięcy lat. Późniejsza geologia i paleontologia obaliły całkowicie hipotezę Cuviera o kataklizmach i niezmienności gatunków.

Człowiek epoki lodowcowej posługiwał się narzędziami kamiennymi, jak więc z tego wynika, ludzkość większą część swego istnienia przeżyła w epoce kamienia. Było więc rzeczą zrozumiałą, że system trzech epok Thomsena nie wystarczał dla określenia zmian, jakie zachodziły w rozwoju kultury ludzkiej. Prehistorycy francuscy, którzy położyli największe zasługi w badaniach nad epoką kamienia, już w początkach drugiej połowy XIX wieku podali dość dokładną jej chronologię. Oparli ją na pierwszej metodzie badawczej, jaka została zastosowana w prehistorii. Była to metoda stratygraficzna przyjęta z geologii, a oparta na spostrzeżeniach dotyczących położenia zabytków w kolejno następujących warstwach ziemi. Przy pomocy tej metody nie tylko wyróżniono zabytki starsze i młodsze, ale połączono je w zespoły związane z określoną epoką kultury ludzkiej.

Podstawą dzisiejszej chronologii epoki kamienia stały się prace wybitnego prehistoryka francuskiego drugiej połowy XIX wieku Gabriela de Mortillet. Uczony ten nie poprzestał na wyróżnieniu kolejnych zmian, jakie zachodziły w formach narzędzi ludzkich. Wychodząc z założenia, że każde

narzędzie służyło do określonego celu, usiłował odtworzyć kolejne etapy produkcji, a tym samym dać obraz historycznego rozwoju ludzkości. Jego praca *Origines de la chasse, de la pêche et de l'agriculture* wydana w roku 1890 jest pierwszą próbą odtworzenia na podstawie narzędzi gospodarki myśliwskiej, rybackiej i rolniczej. Następcy G. de Mortillet nie poszli w jego ślady. Narzędzia i inne wytwory człowieka przedhistorycznego stały się na długie lata jedynymi przedmiotami zainteresowań badaczy. Prehistoria w tym okresie stała się archeologią przedhistoryczną, tj. nauką o starożytnościach, a nie nauką o rozwoju kultury ludzkiej. Ogromny wpływ na ten kierunek wywarła nowa metoda tzw. typologiczna wprowadzona przez prehistoryka szwedzkiego Oskara Monteliusa.

Metoda typologiczna, która polega na klasyfikacji narzędzi ludzkich według form rozwojowych, odgrywała i odgrywa wybitną rolę w prehistorii. Niewątpliwie bardzo pożyteczna, staje się niebezpieczną, jeśli klasyfikacje zabytków opiera się wyłącznie na niej. Podobne formy na różnych terenach nie zawsze będą sobie współczesne. Duże znaczenie w typologii mają przeżytki, o których trzeba pamiętać. Niektóre surowce wprost narzucają pewne formy i dlatego wyroby z nich w różnych epokach mogą być do siebie podobne. Metoda typologiczna bez poparcia innych metod nie daje konkretnych rezultatów. Prehistorycy zasugestionowani wspaniałymi wynikami prac Monteliusa często zapominali o tym.

Typologia tak pochłonęła uwagę badaczy, że zapominali o innych celach prehistorii. Zamiast dziejów przedhistorycznych ludzkości podawali dzieje przedmiotów stworzonych przez człowieka. Tego stosunku do zabytków nie zmieniła nawet wprowadzona w początkach XX wieku metoda etnograficzna.

Twórcą metody etnograficznej był prehistoryk niemiecki Gustaw Kosinna. Wychodził on z założenia, że każdy określony zespół form zabytkowych, występujący na pewnym obszarze geograficznym, jest związany z określoną grupą ludności przedhistorycznej.

Taki zespół form określił mianem kultury, a obszar jego występowania mianem kręgu kulturowego. Posiłkując się metodą typologiczną wykazał ciągłość rozwojową pewnych kręgów kulturowych. W wypadku jeśli mógł taką ciągłość doprowadzić do czasów historycznych, wykazywał, jaki lud od początku pojawienia się danego zespołu zamieszkiwał określony obszar. Metoda etnograficzna miała swoje złe i dobre strony. Nie zawsze wspólny zespół form pokrywał się z kulturą jednego ludu. Czasem odwrotnie ludność mówiąca jednym językiem dzieliła się na kilka różnych zespołów kulturowych. Wykazał to prehistoryk fiński Tallgren na przykładzie współcześnie żyjących Ostiaków i Wogułów. Są to dwa odrębne ludy, mówiące różnymi językami, a mające zupełnie podobną kulturę materialną. Tylko część Wogułów posiada odmienną kulturę, obcą zupełnie Ostiakom jak i pozostałym Wogułom.

Metoda etnograficzna została przede wszystkim zastosowana do celów szowinistycznych. Nauce niemieckiej chodziło o to, żeby wykazać, że Niemcy mają słuszne prawo do różnych obszarów Europy, ponieważ przodkowie ich już w zamierzchłych czasach przedhistorycznych mieszkali na tych ziemiach. Przy tym sięgano w przeszłość do takich ludów, których potomkowie nigdy nie wchodzili w skład państwa niemieckiego, a przodkowie nie mieli nic wspólnego z obszarami zajętymi przez to państwo. Co więcej, sięgano do tak odległych czasów, w których nie mogło być mowy nie tylko o Niemcach lub Germanach, ale nawet Pragermanach. Zapominano o tym, że każdy dzisiejszy naród powstał z połączenia różnych ludów przeszłości. Niejeden zaś z nich mógł w następstwie wejść w skład różnych narodów.

Dla poparcia metody etnograficznej zastosowano językoznawstwo i antropologię rasistowską. W walce z nowym kierunkiem prehistorii niemieckiej prehistor,:y innych krajów, szczególniej słowiańskich, uciekali się niejednokrotnie do tych samych metod, które wprowadziła nauka niemiecka. Powstało błędne koło, z którego pozornie nie było wyjścia. Nie rozwiązała go antyewolucyjna szkoła historyczna. Nie odegrała ona większej roli w prehistorii. Powstała i ograniczyła się prawie wyłącznie do Wiednia.

Wielkim wstrząsem dla prehistorii był stosunek uczonych radzieckich do tej nauki. Po ostrej krytyce metody typologicznej i etnograficznej z jej teorią rasistowską, wykazali oni, że błędy tkwiły nie w samych metodach, ale w sposobie ich stosowania. Prehistoria miała być nauką historyczną, ale zamiast odtwarzać dzieje ludzkości, stała się nauką o zabytkach — przedmiotoznawstwem. Przy badaniu narzędzi pracy nie zastanawiano się nad ich funkcją lecz nad ich formą. Nie można poznać rozwoju kultury, jeśli się nie zna sposobu produkcji, z którą jest związana społeczna organizacja pracy. Prehistorię zachodnio-europejską tysiąc razy więcej interesowała ornamentyka ceramiki niż np. technika uprawy kopieniackiej lub rozwój prymitywnego radła. Te błędy należy naprawić nie tylko przez inne ustosunkowanie się do metod badawczych ale i samych zabytków. Przede wszystkim należy inaczej przystąpić do prac wykopaliskowych, a w badaniach stosować pracę kolektywną opartą na współpracy różnych dziedzin wiedzy związanych z dziejami ludzkości. Do takich, zdaniem uczonych radzieckich, należą w pierwszym rzędzie językoznawstwo i etnologia.

Krytyka radziecka zwrócona przeciw dotychczasowym badaniom zagadnień prehistorii znalazła oddźwięk w Europie zachodniej jeszcze przed wojną. Oprócz przychylnych reakcji ze strony prehistoryka fińskiego Tallgrena i angielskiego G. Childe'a, zabrał w tej sprawie głos jeden z najwybitniejszych prehistoryków niemieckich Bolko Richthoffen. Zaciekły szowinista nie mógł się pogodzić z krytyką stosowanych przez siebie metod. W szeregu artykułów starał się zwalczać naukę radziecką, nie mniej samo jego wystąpienie było świadectwem, że przenikała ona nawet do nauki niemieckiej.

Reakcja przeciw starym metodom badawczym, która tak ostrą formę przyjęła w Związku Radzieckim, istniała i na Zachodzie. Nowe metody zastosowane w terenie, starannie i kolektywnie prowadzone wykopaliska, w których brali udział oprócz prehistoryków — geologowie, botanicy i zoologowie, rzuciły inne światło na zabytki przedhistoryczne. Nie tylko pojedyńcze lub zespołowe wytwory rąk ludzkich stały się przedmiotem badań, ale całe otoczenie towarzyszące człowiekowi przedhistorycznemu. Zwierzęta, rośliny, warstwy kulturowe, narzędzia i inne wytwory rąk ludzkich, podłoże geologiczne i położenie geograficzne osady składały się teraz na całość zabytków. W związku z tym musiał się do nich wytworzyć inny niż dotychczas stosunek. Trudno było zajmować się tylko samymi przedmiotami stworzonymi przez człowieka, kiedy wykopaliska dostarczały dowodów o sposobie jego życia, zwracały uwagę na otoczenie i warunki egzystencji. Toteż początkowo powoli i nieśmiało, a z czasem coraz dokładniej, zaczęto mówić o gospodarce, rzemiośle, stosunkach z innymi ludami, a wreszcie o ustrojach społecznych, religii człowieka przedhistorycznego. Tym razem nie były to już fantazje wysnute z głowy, ale wiadomości oparte na konkretnych danych.

Nie wszystkie trudności są już przezwyciężone, ale niemniej można powiedzieć, że prehistoria znajduje już swoją drogę. Z nauki o zabytkach, jaką była do niedawna, staje się nauką o dziejach człowieka przedhistorycznego.

PROGRAMY, PODRĘCZNIKI, POMOCE

JÓZEF WOLSKI

PODRĘCZNIKI HISTORII STAROŻYTNEJ

Pisanie recenzji podręczników szkolnych nie jest rzeczą łatwą. Jak też ktoś słusznie zauważył, należało by dwukrotnie opracować recenzje podręczników: raz po ich ukazaniu się, z punktu widzenia naukowego, w sensie orientacji nauczyciela o wartościach poznawczych opracowania, drugi raz po pewnym okresie próby, po stwierdzeniu ich walorów wychowawczych. Do tego drugiego zadania powołany jest nauczyciel-historyk. Dopiero całość podsumowana pozwoliłaby na pełną ocenę podręcznika.

Już samo ukazanie się na rynku nowego podręcznika i reedycja starych po długiej przerwie wojennej usprawiedliwiłyby ich krótką ocenę. Postęp bowiem nauki, wyraźny choć powolny w dziedzinie historii starożytnej, dostępny zresztą tylko dla specjalistów, opornie toruje sobie drogę z dzieł naukowych do opracowań podręczników, które nadto nie zawsze wychodzą spod piór fachowców. Przebudowa jednak szkoły polskiej i jej nowe założenia postulują tym bardziej konieczność zrewidowania poznawczej wartości podręczników pod kątem ich zgodności z wytycznymi programowymi. Sformułowane one zostały na łamach *Wiadomości Historycznych* (patrz artykuł Ż. Kormanowej, *Założenia naukowe i ideowe nowego programu historii dla szkoły podstawowej*. Zeszyt 1, str. 15 nn.). Można je ująć w kilka zdań: 1. Uprzywilejowanie historii społeczno-gospodarczej, choćby kosztem historii politycznej; 2. Rozszerzenie zasięgu terenowego i czasowego dla dziejów starożytnych, np. przez wprowadzenie historii Indii i Chin; 3. Systematyzacja kursu historii, która dla klasy VI przybiera raczej formę obrazów przekrojowych. Walory formalne tego ujęcia podkreślone już zostały na tym miejscu (por. Gr. Missalowa i J. Dutkiewicz *Podręcznik historii dla szkoły podstawowej*. Zeszyt 1, str. 23 nn.). Trudność oceny merytorycznej polega na tym, że program nie jest jeszcze ostatecznie skrystalizowany, a wydane przez Ministerstwo wytyczne stanowią jego trzon wprawdzie zasadniczy, ale nie kompletny. Nie uwzględniono w nim jeszcze dziejów Indii i Chin, brak podkreślenia genezy, rozwoju, charakterystyki i rozkładu niewolnictwa w starożytności. Toczy się jeszcze dyskusja na tematy programowe, dopiero też dalsze podręczniki będą mogły w pełni zaspokoić wymagania programu.

Przedmiotem niniejszej recenzji jest pięć podręczników — dowód dużego, lecz jeszcze nie zaspokajającego potrzeby rynku rozmachu wydawniczego, a to:

J. Dąbrowski *Historia starożytna*, Kraków 1946.

A. Gieysztor i T. Szczechura *Świat starożytny*, wyd. II, Warszawa 1947.

W. Moszczeńska i H. Mrozowska *Podręcznik historii*, część I. Wrocław 1947.

M. H. Serejski (Redakcja) *Podręcznik historii*, Warszawa 1947.

E. Maleczyńska *Historia starożytna*. Przejrzał i uzupełnił L. Piotrowicz. Wrocław—Warszawa 1947.

W przytoczonych opracowaniach, z których tylko cztery pierwsze noszą charakter podręcznikowy w ścisłym słowa tego znaczeniu, można stwierdzić niejednakowe ujęcie i rozplanowanie materiału. Jedynie w podręczniku Serejskiego przeprowadzono zaleconą przez program ramowość, oddzielając części obowiązkowe od fakultatywnych. Stąd też pozorna przewaga objętościowa tego podręcznika nad innymi. Tekst ożywiają liczne ilustracje, szczególnie bogate w podręcznikach Gieysztora i Serejskiego, wreszcie tablice chronologiczne. Walory dydaktyczne cytatów, a nawet całych ustępów zaczerpnięte z autorów starożytnych, dostatecznie są już znane, by należało je podkreślać. Pod tym względem podręczniki Dąbrowskiego i Serejskiego przedstawiają się najkorzystniej. Pedagogom należało by tylko zostawić rozstrzygnięcie kwestii, czy bardziej celowe jest umieszczanie tekstów na końcu, jak u Dąbrowskiego, czy ograniczyć się do krótszych cytatów i wpleść je do tekstu, jak u Serejskiego. Na podkreślenie zasługuje podawanie autorów a nawet tłumaczy tekstów w podręczniku Dąbrowskiego. W innym bowiem wypadku nauczyciel, nie obeznany dostatecznie ze źródłami do historii starożytnej, może się znaleźć w kłopotliwej sytuacji, zaskoczony pytaniem ucznia co do pochodzenia cytatu. Można by ewenutalnie listę cytatów umieścić na końcu.

Problem rekapitulacji przerobionego materiału w rozmaity sposób rozwiązany został przez autorów. W podręczniku Gieysztora i Serejskiego problem ten z lekka tylko został dotknięty w formie zestawienia osiągnięć ludów Wschodu, Grecji i Rzymu i ich wagi dla nas. Autorowie ci więc dają nauczycielom surowy materiał. Dąbrowski natomiast podaje nadto na końcu każdego rozdziału szereg pytań zawierających wielokrotnie paralele bardzo trafne z czasami dzisiejszymi, bardzo, zdaje się, przydatne dla nauczyciela; podobnie Mrozowska umieszcza szereg powiązanych z historią polską zagadnień na końcu książki i ujmuje rekapitulacje trzech okresów w formie pytań wyczerpujących przerobiony materiał. I w tej kwestii powinni wypowiedzieć się nauczyciele wykazując, która z zastosowanych metod oddaje najlepsze usługi.

Oceniane podręczniki różnią się między sobą rzeczowym ujęciem materiału. Podczas gdy Dąbrowski, do którego najbardziej zbliża się Giey-

sztor, kładzie raczej większy nacisk na historię polityczną, a u Mrozowskiej silniej może jest zaakcentowana dziedzina kultury. Serejski daje obrazy z życia wszystkich warstw społecznych; podręcznik też jego można by nazwać uspołecznionym.

Redakcja tego podręcznika, stosując wytyczne programowe, rozplanowała w odpowiedni sposób materiał. Wszechstronnie również ujęte jest opracowanie Maleczyńskiej, które problematyką swą sięga głębiej niż poprzednicy. Wydaje się też, że poziom wydawnictwa przewyższa możliwości VI klasy szkoły podstawowej.

Przechodząc do szczegółowej recenzji podręczników w podanym porządku, podkreślić należy zwartość stylu i jasność rozplanowania podręcznika J. Dąbrowskiego. Przy pełniejszym naświetleniu dziejów politycznych odpowiedni nacisk położono na główne wypadki z historii społecznej, gospodarczej i kulturalnej. W szczegółach należało by skorygować szereg faktów. I tak przykładowo: (str. 6) W Egipcie doszło do wytworzenia się silnej władzy królewskiej z końcem IV, a nie w V tysiącleciu. W Troi doliczono się (str. 33) dziewięciu, a nie dziesięciu warstw. Tak zwana II kolonizacja rozpoczęła się (str. 45) w VIII a nie IX wieku. Dla historii Grecji z końcem V i w IV wieku należało by podkreślić (str. 75) przemożną rolę Persji. Można by śmiało powiedzieć, że Ateny po upadku znaczenia politycznego pozostały na wieki a nie na lata (str. 76) stolicą umysłową Grecji.

W rekapitulacji należało by silniej podkreślić osiągnięcia Greków w dziedzinie gospodarczej (str. 94). Rzymianie według dzisiejszego stanu badań przyjęli pismo nie bezpośrednio od Greków, ale za pośrednictwem Etrusków (str. 97). Nie część ale całość ziem zagrabionych przez Rzymian podbitym ludom nosiła nazwę *ager publicus* (str. 104. To, o czym autor myśli, był *ager occupatorius*. Rolę kolonatu (str. 147) należało by bardziej rozpracować. Przy końcu cesarstwa rzymsko-zachodniego nie cała Galia (str. 156), ale tylko jej część środkowa, nad Loarą, pozostała w jego władaniu. W tablicy chronologicznej (str. 237) należałoby przesunąć piramidy na początek III tysiąclecia.

Podręcznik A. Gieysztora i T. Szczechury przeznaczony był dla klasy VII na okres przejściowy (r. 1946/47, II półrocze) stąd nie obejmuje całości programu klasy VI (projekt programu). Napisany jest stylem gładkim. Wydaje się jednakowoż, że autorowie nie specjaliści w zakresie historii starożytnej, nie uporali się bez reszty z trudnościami kompozycyjnymi podręcznika. Tradycyjnie przyjęty porządek, najpierw Sparta, potem Ateny, nie został zachowany w podręczniku. Rozdział o Sokratesie powinien być wstawiony po omówieniu wojny peloponeskiej; nie można też uznać za szczęśliwe rozerwanie ciągłości wojen punickich przez wstawienie rozdziału o organizacji państwa rzymskiego, wierzeniach religijnych. Lepiej omówić rolę Kartaginy przy pierwszym zetknięciu się z nią, tj. przy pierwszej wojnie punickiej a nie przy drugiej. Można by mieć pretensję do autorów, że

nic nie powiedzieli o plemieniu, rodzie, że nie zdefiniowali rządów arystokratycznych, do czego nadawał się dobrze okres przedsolonowych Aten, że omawiając na sześciu prawie stronach wierzenia i mity greckie nie wymienili Chrystusa. W sposób istotny obciąża hipotekę autorów szereg błędów i nieścisłości. Mimo, że tłumaczy autorów wielki pośpiech przy pisaniu książki, błędy te utrudniają poważnie pracę w szkole. Ograniczę się do kilku najważniejszych. Przedstawienie pisma hieroglificznego (str. 12) — każdy „obrazek-pojęcie" cofa naukę do epoki przed Champollionem. „Liter egipskich" nie było wiele tysięcy (str. 13). Zbyt łatwą byłaby praca archeologów, gdyby wiatr odwiewał grobowce (str. 13). Zabytki pisma klinowego nie są „dość" bogate (str. 21). Mamy ich setki tysięcy. Niejasne jest wyrażenie: „góry oddalają się tu, w Fenicji, od morza zaledwie na parę kilometrów, ale ich grzbiety dochodzą do samego morza" (str. 23). Kolonizacja Azji Mniejszej i przybrzeżnych wysp nastąpiła już w okresie mikeńskim, a nie dopiero w VI—VII wieku (str. 46). Grecy fabrykowali nie „najpierw broń z żelaza, a potem z brązu" ale odwrotnie. Początkowa rola Aten w dziejach greckich była skromna. Mówić o zgromadzeniach ludowych przed Solonem (str. 90) jest nieścisłością. Związek peloponeski nie był tylko związkiem miast opartych na gospodarce rolniczej (str. 60), należały do niego miasta przemysłowo-handlowe, np. Korynt, Megara, Sikion. Poważna ilość błędów tego rodzaju dotyczy reszty dziejów Grecji i całości Rzymu. Należy także zgłosić zastrzeżenia co do strony kartograficznej. W mapce Grecji (str. 38) Mykale błędnie przedstawiono jako miasto — jest to przylądek. Mapka Cesarstwa rzymskiego (str. 130) jest jednym wielkim nieporozumieniem. Wadą jej jest brak legendy. Ale przyjmując, że kolorem białym zaznaczone są zdobycze republiki, nie można się zorientować, jaki był chronologiczny punkt wyjścia autorów. Przy Cesarstwie może być punktem wyjścia albo rok 31, wtedy Egipt i obszary naddunajskie winny być włączone do Cesarstwa, albo rok 14 po Chrystusie, co jest jednak rzadsze. Tymczasem na mapce do republiki włączono i Brytanię i *Agri decumates* i Trację i Kappadocję. Trypolitania zaś została zaliczona do Cesarstwa. Brak zaznaczenia prawobrzeżnej Germanii; zdobycze Trajana na Wschodzie przedstawiono jako trwałe nabytki.

W podręczniku W. Moszczeńskiej i H. Mrozowskiej na plan pierwszy wybijają się elementy kulturalne. Autorki dają raczej obrazy, fragmenty. W szczegółach należało by skorygować szereg błędów. I tak państwo egipskie istniało już na 50, a nie na 40 wieków przed Nar. Chr. (str. 5). Bawełny nie uprawiano we Wschodzie Starożytnym (str. 6 i 22). Na 40 w. przed Narodzeniem Chrystusa nie tworzyli Egipcjanie potężnego państwa (str. 14). W miejsce Azji Mniejszej (str. 15) należało by użyć Azji Przedniej. Cyrus najpierw podbił Babilonię, a potem Syrię, a nie odwrotnie (str. 20). Rok 776 to nie pierwsza Olimpiada (str. 54), ale pierwsza datowana. Opis bitwy pod Maratonem nieścisły (str. 69). Greków wcale nie

była garstka w porównaniu z Persami. Aleksander nie ruszył na Persję bez przygotowania. Kultura hellenistyczna stopiła w sobie elementy greckie i wschodnie (str. 95). Pierwszą wyższą uczelnią była Akademia Platona, a nie Lyceum Arystotelesa (str. 95). Większość obywateli w państwie rzymskim nie stanowiła proletariatu (str. 113). Granice państwa rzymskiego za Oktawiana osiągnęły Ren i Dunaj nie w przybliżeniu, ale dokładnie (str. 125). W mapce II (kolonizacja fenicka i grecka) należało by bardziej uwydatnić Greków w południowej Italii i na Cyprze. W mapce IV (rozwój terytorialny Rzymu) dziwacznie przedstawiony jest Egipt zamiast Afryka-Numidia.

W opracowanym pod redakcją M. H. Serejskiego podręczniku uderza mimo dużej liczby współautorów: M. Golias, K. Śreniowska i B. Zwolski jednolitość koncepcji, staranne wygładzenie stylu. Opracowanie pod względem rzeczowym nie przedstawia nic do życzenia. Zaobserwowano parę tylko błędów. Pod Benewentem (str. 63) nie odnieśli Rzymianie zwycięstwa nad Pyrrusem — bitwa była nierozstrzygnięta. Pod Kannami Hannibal nie rozporządzał słoniami, klęskę Rzymian wywołał tam atak skrzydeł, a nie środka szyku kartagińskiego (str. 173). Passus o flocie rzymskiej, zaczerpnięty z Liwiusza, to legenda (str. 169). Początek ruchu Spartakusa w roku 73 a nie 71 (str. 204). Augustus to nie potężny, ale dostojny, błogosławiony. Pomijając mapki barwne poza tekstem, które wypadły fatalnie, trzeba skorygować parę błędów w mapkach w tekście. W mapce na str. 226 ma być obok Numidii, prow. Afryka, brak Germanii prawobrzeżnej. Przy całym uznaniu dla osiągnięć autorów nasuwa się wątpliwość, czy podręcznik nie będzie za trudny. Praktyka dopiero będzie mogła wykazać, czy te zastrzeżenia są słuszne. W każdym razie jest to podręcznik, który odbiega od ujęcia sielankowego starożytności i sprowadza ją na grunt twardej rzeczywistości

Opracowanie dziejów starożytnych Maleczyńskiej nie jest podręcznikiem dostosowanym do jakiegokolwiek programu. Przejrzane i poprawione przez najlepszego polskiego specjalistę przedmiotu, L. Piotrowicza, daje na szerokim tle zarys dziejów starożytnych i uwzględnia w równym stopniu dzieje polityczne, społeczne, gospodarcze i kulturalne. Poziom jego jest wysoki i skorzystać z książki będą mogli chyba tylko nauczyciele.

S J.

PODRĘCZNIKI DLA KLAS IV I V SZKOŁY PODSTAWOWEJ

I. Maria Dłuska *Z naszych dziejów*, podręcznik historii dla szkoły podstawowej. PZWS Warszawa, 1947.

II. W. Hoszowska, T. Szczechura, W. Tropaczyńska-Ogarkowa

1. *Było to dawno*, opowiadania z dziejów ojczystych dla klasy IV i V szkoły podstawowej. Nasza Księgarnia 1946.
2. *O wolność narodu i człowieka*, opowiadania z dziejów ojczystych dla kl. V szkoły podstawowej. Nasza Księg. 1947.

Wyżej wymienione książki są w obecnej chwili jedynymi pomocami, jakimi rozporządza nauczyciel na najniższym poziomie nauczania historii, tj. w klasie IV i V szkoły podstawowej. Już same podtytuły określają charakter książek. Pierwsza jest „podręcznikiem", druga zawiera „opowiadania" historyczne. Aby uniknąć nieporozumień warto określić, co rozumiem przez podręcznik historii dla szkoły powszechnej. Sądzę, że jest to pierwsza naukowa książka historyczna ucznia. Daje ona wiedzę historyczną w dostępnym dla dziecka ujęciu, systematycznie wprowadza w elementy tej wiedzy i stopniowo rozszerza zakres pojęć historycznych licząc się z zasadami dydaktyki i z psychologią dziecka.

Przechodząc teraz do omówienia książki Dłuskiej stwierdzić należy, że jest ona dostosowana do programu historii klasy IV (projekt, 1947). Autorka wprowadza stereotypowy podział całego materiału na trzy okresy: Polska za Piastów, Polska za Jagiellonów i Rzeczpospolita szlachecka, podczas gdy program takiego podziału nie uwzględnia ujmując całość kursu klasy IV w 58 tematów. Mimo to treść poszczególnych rozdziałów podręcznika rozwija tematy programowe. Przy gruntownej analizie programu wyraźnie na plan pierwszy wybijają się tematy gospodarczo-społeczne, one właściwie stanowią pewną ciągłość w programie, jego linię wytyczną. Tymczasem w podręczniku tego się nie wyczuwa, tematy gospodarcze i społeczne występują na jednej płaszczyźnie z wszystkimi innymi.

W książce swej M. Dłuska uwzględnia przede wszystkim dwa główne czynniki wiedzy historycznej: czas i przestrzeń. Wiadomo ogólnie, ile kłopotów przysparzają one nauczycielowi uczącemu historii w młodszych klasach. Toteż na str. 7 autorka umiejętnie wprowadza dziecko w zagadnienie rachuby czasu, określa, jak czas liczymy i co to jest wiek. Na str. 3 znajdujemy określenie miejsca przy pomocy rzek. I tutaj występuje słaba strona książki, wynikająca z budowy programu. Uczeń klasy IV we wrześniu nie zna jeszcze mapy. Tym też autorka tłumaczy (str. 251), dlaczego w jej książce jest brak map. W całej pracy nie mamy istotnie ani jednej mapy i ani jednego planu. Myślę, że nie można tak tej sprawy zostawić. Bez ulokowania rzek i grodów w przestrzeni staną się one pustym dźwiękiem. Należało by przemyśleć problem „mapy-planu" obrazkowej, bez skali, dostępnej dla dziecka, mapy, która już w drugim półroczu (patrz program geo-

grafii) zamieniłaby się na normalną przekrojową mapę historyczną. Zagadnienie przestrzeni poruszone przez autorkę nie zostało więc w podręczniku rozwiązane.

W dalszym ciągu należy podkreślić stałe wyjaśnianie pojęć wprowadzanych po raz pierwszy. Tak np. na str. 5 czytamy: „Gród ..... tak nazywamy osadę obronną otoczoną wysokim wałem”. Szkoda tylko, żę obrazek-rekonstrukcja grodu znajduje się na innej stronie. Jednak bardzo często dzieci nie kojarzą wyrazu z jego objaśnieniem, zwłaszcza jeśli wyjaśnienie następuje po użyciu danego wyrazu. Np. w rozdziale 39 jest mnóstwo zupełnie obcych dziecku słów, tłumaczenie autorki bywa przez uczniów pomijane, tak jakby nie trafiało do ich umysłów. Czy nie należało by raczej unikać nazw niekoniecznie potrzebnych (np. Refman, szyper, pomięga itp.), a wyjaśniać tylko zasadnicze terminy (elekcja, gród itp.).

Dodatnią stroną książki jest stopniowanie trudności. Cechą podręcznika Dłuskiej jest obfitość materiału. Podział jego jest nierównomierny, długość rozdziału waha się od 1 do 3 stron druku. Autorka tworzy z każdego rozdziału oddzielne opowiadanie gromadząc szereg *charakterystycznych* dla danej epoki szczegółów. Dołączony materiał anegdotyczny wprowadza dziecko w styl czasu. Specjalnie widoczne to jest w najtrudniejszych, bo stanowiących nowość w nauczaniu historii, tematach z dziejów społeczno-gospodarczych. Owe szczegóły składają się na dostępny dla dziecka obraz (np. w rozdziale „sądy” [str. 20] widać grupy społeczne śród zebranej ludności właśnie dzięki owym szczegółom). Ta metoda ujmowania przeszłości może wywołać trudności, jeśli nauczyciel nie posiada odpowiedniego przygotowania dydaktycznego, jeśli nie pomoże uczniom w zebraniu licznych szczegółów i wyciągnięcia z nich zasadniczej treści. Dlatego dobrze byłoby, gdyby autorka pod koniec rozdziału dała pytania lub ćwiczenia syntetyzujące treść. Opanowanie poszczególnych rozdziałów według wyraźnie przemyślanej metody, unikanie fikcji, ścisłe choć barwne i ciekawe ujęcie zdarzeń i zjawisk nadają książce poważny charakter. Pewne niedociągnięcia naukowe wywołane są koniecznością upraszczania trudnych zagadnień. Istnieje tylko obawa, czy nie jest to podręcznik zbyt trudny dla 10-letnich dzieci? Na to odpowie dopiero praktyka. Obok strony metodycznej i naukowej wysuwa się sprawa wychowawczego ujęcia przeszłości. Tutaj autorka w wielu miejscach naświetla pewne zjawiska i fakty. Budzenie poczucia niebezpieczeństwa grożącego nam ze strony Niemiec, sprawa granic zachodnich, poczucie krzywdy społecznej przy omawianiu położenia wieśniaka, sprawa wadliwej polityki gospodarczej, „złota wolność szlachecka” — to wszystko występuje w książce M. Dłuskiej.

Słabą stronę stanowią ilustracje. Jest ich mało, wykonane są niewyraźnie i nie tworzą dobranego metodycznie zespołu, nie nadają się do obserwacji i wyciągania wniosków przez ucznia. Tymczasem w podręczniku dla małych dzieci ilustracja winna stanowić podstawę i uzupełnienie i nie-

raz objaśnienie słów autora. Tej roli podręcznik Dłuskiej nie może spełnić.

Podsumowując całość moich rozważań stwierdzam, że książka Dłuskiej zbliża się do tego, co określam mianem „podręcznika" i mimo pewnych braków stanowi cenną podstawę pracy z uczniami kl. IV dla przygotowanego odpowiednio nauczyciela. Pożądane byłoby jednak wydanie przewodnika metodycznego do owej wartościowej lecz trudnej książki.

II. Druga z omawianych prac nie jest według mnie „podręcznikiem", lecz zbiorem „opowiadań" stanowiących lekturę historyczną ucznia kl. IV i V. Dlatego też pomija zagadnienia metodycznego wprowadzania czasu, przestrzeni, tłumaczenia pojęć itd. Autorzy mają prawo wprowadzać obok prawdy historycznej historyczną fikcję, czego w podręczniku robić nie wolno. Jeśli nauczyciel używa książki Hoszowskiej, Szczechury i Ogarkowej jako podręcznika, to zaczyna się wtedy wyraźne nieporozumienie. (Wiemy, że tak było, gdy w roku 1946 książki te były jedynymi pracami dostosowanymi do nowego programu.) Rozdziały, jak na podręcznik, były zbyt długie (od 2 do 5 stron), treść przeładowana faktami, mnóstwo szczegółów, brak podziału między fikcją a wiadomościami historycznymi, wszystko to wywoływało liczne niezadowolenia. Jeśli jednak nie będziemy stosować owych książek jako podręczników, a użyjemy ich obok podręcznika jako lektury pogłębiającej wiadomości dzieci, wtedy oddadzą nam one właściwe usługi. Cały szereg tych opowiadań bowiem utrwala poznane przez ucznia fakty, czyni je bardziej bliskie, bogaci wyobraźnię i budzi zainteresowanie dzieci. We wstępie do części I (Było to dawno) autorzy wprowadzają czytelnika w pojęcie „dawno" i tłumaczą, skąd wiemy dziś, co „dawno minęło" — w ten sposób następuje wyjaśnienie podstaw, na których opowiadania są oparte. Sądzę, że jest to właściwe kierowanie umysłem dziecka celem nauczenia odróżniania bajki od prawdy historycznej. Szkoda tylko, że dalej autorzy nie trzymają się tej linii. Lektura hstoryczna już nawet na tym poziomie winna uczyć czytania: 1. powiastki historycznej, 2. literackiego opracowania faktu, 3. źródła historycznego. W omawianej książce wszystkie te typy utworów znajdziemy. Ale postacie i fakty fikcyjne traktowane są jednakowo z historycznymi, bez komentarzy, bez objaśnień. Wszystkie opowiadania wiążą się z programem kl. IV i V i dają dużo wiadomości. Poziom ich jest jednak bardzo różny. Niektóre oparte są o istotną wiedzę historyczną, inne natomiast domagają się naukowej korekty. W II części zwłaszcza braki występują w zakresie niektórych ujęć spraw społecznych i gospodarczych (np. rozdział „Wiosna Ludów", sprawy francuskie). Jedne z nich pisane są żywo, barwnie (np. rozdziały odnoszące się do powstania 63 roku), odtwarzają nastrój chwili, przebieg faktu, inne natomiast są dla dzieci mało atrakcyjne (tak np. w rozdziale o Komisji Edukacji rozmowa „dwu starszych panów" o szkołach nie przedstawia nic „ważnego" dla dzieci, czy nie lepiej byłoby przedstawić sprawę od strony życia uczniów i dać obrazek ze szkoły Komisji Edukacyjnej). Opowiadania „tworzą obraz

słowami", gromadzą szczegóły, muszą być wobec tego długie. „Uczyć się" ich, ani z nich historii nie można, ale gdy się już zna np. sprawę handlu w czasach Piastów, przeczytanie o kupcu Antonio jest zadaniem nietrudnym i bardzo interesującym. Szkoda, że nie ma obrazka, który przedstawiałby przejazd kupców i scenę targu.

Nie wszystkie jednak opowiadania trafnie dobierają szczegóły. Szczegół bowiem powinien być dla danej sprawy charakterystyczny. Tam, gdzie mamy szczegóły interesujące dziecko, a nie odtwarzające istoty sprawy, zasłaniają one właściwy fakt (np. rozdział „W tumie wiedeńskim", w którym opis orszaku ślubnego jest tak barwny, że o niebezpieczeństwie Habsburgów czytelnik już nawet nie czyta i nic o nim nie pamięta).

Na zakończenie chciałabym zaznaczyć, że książki Hoszowskiej. Szczechury i Ogarkowej są pierwszą próbą tego rodzaju opowiadań. Lektury historycznej dla klas IV i V nie mamy, potrzebna nam jest bardzo. Dlatego też pojawienie się *Było to dawno* i *O wolność narodu i człowieka* jest niewątpliwie zjawiskiem dodatnim w życiu nauczycieli historii. Należy tylko wreszcie porozumieć się, czym jest podręcznik, a czym opowiadania, i jakim warunkom ma odpowiadać dodatkowa lektura historyczna dla naszych najmłodszych uczniów.

JANINA KAMIŃSKA

KILKA UWAG DO PROGRAMU PREHISTORII W SZKOLE PODSTAWOWEJ

Analizując pojawienie się prehistorii w programach nauczania w szkole podstawowej — docieramy do kilku zasadniczych zagadnień, które wymagają specjalnego omówienia.

Pominę tu szczegółowe rozważania na temat znaczenia wprowadzenia nauki prehistorii do szkoły; zsumowane zostały one przez profesora dra R. Jakimowicza w artykule: *Na marginesie podręcznika: Ziemia opowiada.* (*Z Otchłani Wieków*, zesz. 9 - 10, 1947 r., str. 127). „Poznanie rozwoju kultury w czasach przedhistorycznych, poznanie opanowywania sił przyrody przez człowieka, również jednego ze składników tej przyrody, i wreszcie poznanie dziejów pracy pierwotnej i zrzeszania się ludzi do wykonywania dzieł wymagających wielkiego, wspólnego wysiłku posiada duże znaczenie zarówno ogólnowychowawcze, jak też i dla kształtowania się światopoglądu związanego z pracą."

Przedstawię tylko te zagadnienia, które wynikają: 1. z rozważań nad psychiczną podatnością ucznia do przyjęcia pewnego *quantum* wiedzy oraz 2. ze struktury programów szkolnych w świetle współczesnej dydaktyki.

Wyniki badań psychologii późnego dziecięctwa (patrz np. St. Szuman *Psychologia wychowawcza wieku szkolnego)* oraz ciągle zbierane bieżące doświadczenia nauczycielstwa i celowo prowadzone obserwacje nad dziećmi w Muzeum Prehistorycznym w Łodzi uprawniają nas do stwierdzenia, że wprowadzenie dziecka dziewięcioletniego w dzieje wynalazków człowieka z zakresu broni, narzędzi pracy i pierwotnego budownictwa — odpowiada całkowice psychice tego wieku. Umieszczenie prehistorii w materiale nauczania na III klasę szkoły podstawowej jest prawidłowym psychologicznie posunięciem, w pełni zgodnym z zainteresowaniami robinsonowsko-myśliwsko-pasterskimi dziecka.

Jest wszakże podstawowy warunek dydaktyczny, od którego realizacji zależy powodzenie wprowadzania dziecka dziewięcioletniego w prehistorię. Nie mogą to być tylko „pogadanki" prehistoryczne (jak to określa program) — muszą to być także wszelkiego rodzaju zabawy i zajęcia, w których dziecko naśladuje życie ludzi przedhistorycznych. Prehistoria na tym poziomie nie może być odrębnym „przedmiotem" szkolnym, winna się stać osią, wokół której w ciągu półrocza skoncentruje się nauczanie w kl. III, winna ogarnąć swą tematyką rysunki, roboty ręczne, wycieczki, zabawy, inscenizacje, niekiedy nawet rachunki i ćwiczenia z języka polskiego. Odpowiada to całkowicie zasadzie nauczania łącznego, która cechować winna niższe klasy szkoły podstawowej.

W ministerialnym programie prehistorii dla kl. III należy jednak poczynić poprawki co do kilku tematów. Na plan pierwszy wysuwają się te, które bądź nie znajdują uzasadnienia w zainteresowaniach dziecka tego wieku, bądź przekraczają możliwości umysłowe dziecka, jego przygotowanie intelektualne.

Dotyczy to następujących punktów programu:

1. Jak wyglądał najdawniejszy człowiek?

Gdyby zawartość tego punktu programu rzeczywiście ograniczała się do opisu wyglądu i scharakteryzowania pierwotnych warunków bytu człowieka — nie byłoby tylu trudności z dziećmi, ale podręczniki interpretujące program poruszają kwestie antropologiczne lub biologiczne. Są to zbyt niedostępne dla dziecka na tym poziomie tematy, wymagają większego zasobu wiedzy, głębszego przygotowania i poważniejszych zainteresowań. Dlatego słuszną może byłoby rzeczą przenieść ten punkt w tym ujęciu do kl. VIII, w której program biologii przewiduje przy rozwoju organizmu — pochodzenie człowieka, a przy geologii historycznej — historię człowieka. Na tym miejscu programu w kl. III należy natomiast podkreślić tak ważne sprawy, związane z początkami życia ludzkiego na ziemi jak: *a)* stawanie się kulturowe człowieka, ujarzmianie przyrody, wynalazczość człowieka, znaczenie wynalazku ognia, *b)* użycie pierwszej broni w postaci prostej gałęzi, kija, kamienia, *c)* praca i współdziałanie ludzkie. Są to ogromnej wagi za-

gadnienia nie tylko ze względu na zdobycze odkrywcze prehistorii, ale i ze względów wychowawczych. Z podkreślania bowiem trudów i pracy człowieka, jego wysiłków i podniesienia się stopy życiowej wyniknie zrozumienie wartości takich odkryć, jak ogień, narzędzie, sprzęt domowy, oraz porównanie warunków bytu i konieczności zrzeszania się ludzi i współpracy gromad ludzkich.

2. Rozdziały końcowe programu (Słowianie południowi, wschodni, zachodni. Ich wędrówki, ich dzieje i zerwanie pierwotnej jedności. Słowianie zachodni. Kraina wód i lasów — krajobraz Polski z X wieku. Wspólnota rodowa. Powstanie organizacji plemiennych) — są bardzo trudne do wprowadzenia na poziomie kl. III, chociażby dlatego, że wymagają użycia mapy. Pewne obawy budzić będą również wprowadzane nazwy geograficzne krajów i ludów. Geografia wprowadza mapę dopiero w kl. IV i to w z i m i e. Gdyby nawet wymienione rozdziały przeniesione zostały do kl. IV na wstępie do programu historii przed rozdziałem: Nad Łabą i Odrą (Siedziby i życie Słowian zachodnich. Najazdy niemieckie. Niemieckie metody walki i stosunek do zwyciężonych. Słabość oporu Słowian i losy tych plemion) — i tak wypadłyby na początku jesieni. Braki w pojęciach geograficznych w dalszym ciągu byłyby niezapełnione. Trzeba by w tej dość skomplikowanej sytuacji programowej przenieść program geografii w kl. IV na jesień oraz przyśpieszyć poglądowe zapoznanie się z mapą. Czy te zmiany rozstrzygnęłyby trudności? Niezupełnie. W samym bowiem dziecku tkwią one również, gdyż dziecko w tym wieku nie interesuje się sprawami społecznymi i politycznymi. Usystematyzowanie wiadomości o Słowianach byłoby najodpowiedniejsze na poziomie kl. VII w pkt. 4 pt. Słowianie, wpływy zachodnie i bizantyjskie w Europie środkowej i wschodniej.

W tym miejscu stanęliśmy przed doniosłym zagadnieniem dydaktycznym dwustopniowości nauczania szkolnego. Jak wiadomo, dydaktyka współczesna przewiduje 1. kurs nauki epizodyczny i 2. systematyczny. Pierwszy etap nauczania epizodycznego obejmuje zwykle niższe klasy szkoły podstawowej, w których wiadomości i umiejętności podawane są fragmentarycznie, oderwanymi, tworzącymi zamkniętą całość epizodami. Na tym poziomie dąży się do łączenia różnych dziedzin wiedzy w globalne całostki unikając w miarę możności odrębnego podawania przedmiotów szkolnych. Następny etap cechujący wyższe klasy szkoły podst. to podawanie nauki w zwartym choć propedeutycznym systemie uporządkowanych pojęć. Przez te fazy dydaktyczne przechodzi wyraźnie historia, geografia, przyroda i język polski.

Program ministerialny dla szkoły podstawowej nie posiada tej dwustopniowości w zakresie prehistorii. Stojąc na stanowisku jej potrzeb, sądzę, że prehistoria musi przejść przez dwa etapy nauczania — epizodyczny i systematyczny, gdyż tylko wtedy nastąpi możliwość właściwego podania jej uczniom. Klasa III jest świetną płaszczyzną dla epizodycznego, na pół zabawowego przeżycia przez dziecko prehistorii. Ale ograniczenie się wy-

łącznie do takiego potraktowana prehistorii równałoby się faktycznemu zrezygnowaniu z jej wprowadzenia w świat intelektualnych pojęć ucznia. Aby to nie nastąpiło, trzeba w wyższych klasach szk. podst. wrócić do prehistorii tym razem w formie systematycznie i starannie podanych wiadomości.

Kiedy to ma nastąpić?

W klasie VI cały rok jest przeznaczony na historię starożytną. Przed rozpoczęciem działu historii umotywowanym będzie przegląd dziejów przedhistorycznych w ogólnych zarysach według epok z powiązaniem chronologicznym oraz scharakteryzowaniem epok materiałem prehistorycznym (starsza epoka kamienia, młodsza epoka kamienia, epoka brązu, epoka żelaza). W miarę posuwania się historii starożytnej, a manowicie w okres imperium rzymskiego, kiedy mowa będzie o granicach i kulturze świata antycznego — należy rozszerzyć ten rozdział i wykazać, jakie zmiany wprowadziła kultura antyczna w dotychczasowym osiągnięciu tych ludów. Punktem wyjścia byłby materiał prehistoryczny krajów środkowej Europy. Cały problem kultury łużyckiej i Słowiańszczyzny trzeba by przesunąć do kl. VII przy opracowaniu tematu „Słowianie — państwa słowiańskie", o czym pisałam już wyżej. Sprawy początków człowieka uwzględnione zostaną przy geologii historycznej i biologii w kl. VIII.

W wyniku takiego nauczania prehistorii w szkole podstawowej uczeń osiągnie zarówno tak ważne przeżycie prehistorii w wieku dziecięcym, jak i systematyczne poznanie w wieku budzących się zainteresowań społeczno-politycznych rozwoju kultury przedhistorycznej i wkładu jej w całość dorobku ludzkiego.

KONRAD JAŻDŻEWSKI

UWAGI O „TABLICACH PREHISTORYCZNYCH" JANINY PRZEWORSKIEJ

Ogromnej większości naszego nauczycielstwa sprawia niemały kłopot nauczanie prehistorii w szkołach powszechnych i średnich. Nie dość, że nauczyciel nie miał najczęściej sposobności uczyć się tego przedmiotu w sposób bardziej systematyczny w szkole, seminarium, na uniwersytecie lub na kursach specjalnych, ale ponadto nowy program wymagał od niego nauczania prehistorii początkowo bez dostatecznej ilości podręczników (nieraz nawet i bez nich), a całkowicie bez pomocy szkolnych. Nie dziw tedy, że wśród niemałej części nauczycielstwa budziły się zastrzeżenia w stosunku do tego „nowatorstwa", jakim było wprowadzenie prehistorii do szkoły powszechnej w tych rozmiarach, jak to jest teraz. Dobrze się więc stało, że czynniki zajmujące się ustalaniem kierunków programu nauczania w Ministerstwie

Oświaty, słusznie i właściwie doceniając wielkie znaczenie tego przedmiotu dla ogólnego rozwoju umysłowego poszczególnych jednostek i dla interesów całego narodu, przyczyniły się do wydania nie tylko szeregu podręczników przeznaczonych dla nauczyciela i dla ucznia (Z. Podkowińskiej, J. Przeworskiej, W. Sarnowskiej, W. Tropaczyńskiej-Ogarkowej i W. Podolaka), ale także pierwszej powojennej „pomocy szkolnej" w postaci *Tablic prehistorycznych* dr Janiny Przeworskiej. Tablice te ukazały się świeżo (Warszawa 1947) jako wydawnictwo Państwowego Zakładu Wydawnictw Szkolnych. W zakładkowej teczcie z cienkiej tektury mieści się 16 tablic o formacie 70 × 50 cm, a oprócz tego broszura formatu małej ósemki licząca 28 stron i zawierająca objaśnienia do tablic. Tablice są wykonane z cienkiego, białego kartonu, mają górną krawędź wzmocnioną paskiem tektury i po dwa otworki do zawieszania. Rysunki na tablicach wykonane zostały przez p. Przeworską w jednolitym tonie brunatnym, w technice kredkowej. Rysunki te cechuje jednolity styl, co jest niewątpliwą zaletą tablic. W znakomitej większości wypadków ilustracje wykonane zostały na podstawie rycin z rozmaitych publikacji, kilka jednak rysunków (przeważnie z zakresu kostiumologii prehistorycznej) stanowi całkowicie samodzielną kompozycję autorki. Każda z tablic zawiera prócz nagłówka zwięzłe objaśnienia u spodu, a nadto krótkie uwagi i pytania skierowane do ucznia a nawiązujące do treści obrazu. Z charakteru objaśnień w załączonej broszurce można wnioskować, że są one przeznaczone głównie dla nauczyciela. To niech wystarczy dla poinformowania o zewnętrznym wyglądzie tablic.

Przejdziemy teraz do ogólnego ich omówienia. Tablice prehistoryczne nie są zupełna nowością w Polsce. Już w r. 1923 i 1924 ukazały się w Poznaniu dwie wielobarwne tablice, opracowane przez prof. J. Kostrzewskiego, a wykonane przez artystę malarza prof. W. Gosienieckiego. Tablice te przedstawiały zabytki przedhistoryczne Wielkopolski. Niestety, miały one tylko regionalny zasięg, a tabl. III, mająca ilustrować późniejsze okresy epoki żelaza, nie ukazała się wcale. Wobec tego nie mogły spełnić swej roli w skali ogólnopolskiej. W roku 1930 ukazał się w Warszawie jako seria XIII *Ilustracji Szkolnej* cykl jednobarwnych tablic pt. *Człowiek w czasach przedhistorycznych* z objaśnieniami dr Zofii Podkowińskiej, w wykonaniu p. Janiny Przeworskiej. Wydaje się, że spośród polskich tablic prehistorycznych te, które wykonała ostatnio p. Przeworska, są najlepszym osiągnięciem, szczególnie jeśli chodzi o względy dydaktyczne.

Zanim przejdę do szczegółowej analizy tablic p. Przeworskiej stwierdzam, że uważam je za dzieło dobre, które w tej chwili spełni w sposób właściwy to zadanie, do którego jest przeznaczone. Rysunki na *Tablicach prehistorycznych* p. Przeworskiej należy z małymi wyjątkami uznać za udatne, wybór ilustracji w większości wypadków za trafny i należycie uzgodniony z dotychczas wydanymi podręcznikami prehistorii dla szkół powszechnych, sam zaś sposób podania tego materiału ilustracyjnego wraz z krótkimi obja-

śnieniami i pytaniami umieszczonymi na tablicach uważam za dostosowany do właściwości umysłu młodzieży. Tym niemniej wydaje mi się, że tablice J. Przeworskiej nie stanowią najwyższego osiągnięcia w tej dziedzinie. Po pierwsze uważam, że pewną ujemną ich stronę stanowi to, iż są jednobarwne. Być może, że ta jednobarwność tablic wynika z chęci obniżenia kosztów wydawnictwa (istotnie całość jest, jak na dzisiejsze stosunki, niedroga, bo kosztuje 740 zł), ale z drugiej strony wiadomo, jak bardzo wpływa barwa na podniesienie atrakcyjności ilustracji u dziecka. Może w przyszłym wydaniu podobnych tablic Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych zdecydują się na zastosowanie reprodukcji kolorowej. Po drugie jestem zdania, że w tablicach J. Przeworskiej zanadto przeważa moment statyczny, za mało zaś uwzględniony jest czynnik ruchu, tak ważny szczególnie dla umysłowości młodocianych widzów. Wydaje mi się też, że młodzież byłaby bardziej zainteresowana w oglądaniu scen zespołowych z życia w czasach prehistorycznych, tzn. w obrazach rekonstrukcyjnych, w których pomieszczano by jak najwięcej oryginalnych, powiązanych ze sobą zabytków niż w patrzeniu na rysunki oderwanych od siebie przedmiotów. Dla przykładu powiem, że chłopca znacznie więcej zaciekawiłby obraz przedstawiający kowala i odlewcę z epoki brązu wraz z jego warsztatem niż martwy rysunek formy odlewniczej i jej przekroju albo tygielka odlewniczego. Zwierzęta epoki lodowcowej przemawiałyby znacznie silniej do wyobraźni młodzieży na tle krajobrazu tej epoki i w walce z sobą lub z człowiekiem w pewnym zespole, aniżeli tak, jak je przedstawiła autorka. Wyobrażam sobie też, że uczeń spojrzałby zupełnie inaczej na nieomal fotograficznie oddany przekrój modelu pieca garncarskiego aniżeli na schematyczny „profil" takiego pieca, zrozumiały właciwie tylko dla tego, który taki piec oglądał już w oryginale lub zajmował się tym dłużej. Tu i ówdzie przedstawiono co prawda jakąś drobną scenę lub kawałek krajobrazu, jak np. wnętrze jaskini, kobietę lepiącą naczynie i garncarza przy robocie, orkę i żniwa w Egipcie, narciarza w zjeździe z góry, fragmenty z osad kultury łużyckiej w Buku pod Berlinem i w Biskupinie oraz część grodu w Gnieźnie. Tym niemniej ciekawiej byłoby zobaczyć, że w jaskini kręcą się ludzie, niż to, że w zupełnej samotni, w której brak żywego ducha, pali się ognisko i wisi jakaś skóra lub połeć jakiegoś mięsa. Atak nieprzyjaciół na czółnach na gród w Biskupinie związałby młodocianych widzów emocjonalnie bardziej z obrazem aniżeli to, co oglądamy u p. Przeworskiej. Omawiane tu tablice są więc jakby rodzajem zbioru muzealnego, w którym ogląda się poszczególne wytwory ręki ludzkiej, dające pośrednio pojęcie o całości lub o znacznych odcinkach dawnej kultury. Można zrozumieć intencje autorki tablic: chodziło jej zapewne o maksimum autentyzmu przez przedstawienie realiów, na których opierają się nasze rekonstrukcje życia pradziejowego, oraz o skierowanie uwagi dzieci (szczególnie wiejskich) na same zabytki, z którymi mają one możność zetknąć się niejednokrotnie przy rozmaitych robotach w polu. Tego zaś (a jest

to cel, na którym bardzo zależy tym wszystkim, którzy zajmują się ochroną zabytków) nie da się osiągnąć przez samo tylko pokazywanie obrazów rekonstrukcyjnych, w których z natury rzeczy poszczególne przedmioty muszą być przedstawione w drobnych rozmiarach. Najlepszym rozwiązaniem na przyszłość byłoby, gdyby szkoły posiadały oprócz tablic komplety kopii zabytków (naczyń, broni, ozdób, narzędzi, rzeźb itp.) wykonanych według ustalonych wzorów przez odpowiednie pracownie. Nawiasem dodam, że w Ministerstwie Oświaty rozważa się projekty wytwarzania tego rodzaju pomocy szkolnych. Wówczas mogłyby tablice mieć charakter właśnie taki, jak to podałem wyżej. Dopóki zaś pomocy takich szkoły nasze nie mają do dyspozycji, powinniśmy uznać za najlepsze rozwiązanie takie, gdzie w obrębie jednej serii byłyby tablice tego rodzaju, które opracowała ostatnio p. Przeworska, obok innych, w których przedstawione byłyby przekroje przez życie ludzi prehistorycznych z szerokim uwględnieniem tła przyrodniczego, ruchu i barwy.

Z kolei przejdziemy do nieco szczegółowszej analizy tablic. Ograniczam się do uwag fachowca-prehistoryka, które — aczkolwiek w wielu punktach krytyczne — nie oznaczają w sumie zasadniczo negatywnego stosunku do pracy p. Przeworskiej. Usterki, na które tu wskażę, nie ważą wiele przy nauczaniu w szkole powszechnej i dadzą się usunąć bez trudu w następnym wydaniu tablic. Pomijając usterki drobniejsze zatrzymam się przy następujących.

Po pierwsze trzeba sprostować pewne bałamuctwo w numeracji w broszurze i na tablicy II. W broszurze trzeba poprawić, że nie rys. 3 przedstawia szkielet małpy człekokształtnej, ale rys. 1. Natomiast szkielety ludzkie wyobrażone są na rys. 2 i 3, a nie 1 i 2. Na tablicy zaś tylko rys. 2 - 5 przedstawiają zmiany w wyglądzie szkieletu ludzkiego, bo przecież rys. 1 przedstawia szkielet małpy. Niestety, autorka i na niektórych innych tablicach popełniła takie omyłki w numeracji. Poza tym nie trzyma się ona na niemal wszystkich tablicach jakiegoś konsekwentnego uszeregowania numerów, co oczywiście nie ułatwia odszukania rycin. W wydawnictwie przeznaczonym dla szkół powinno się przestrzegać specjalnej staranności w korekcie i układzie numeracji. Z okazji wywodów autorki na temat pojawienia się mowy artykułowanej u człowieka wypada się zapytać, czy nie byłoby lepiej, zamiast takich kategorycznych twierdzeń podać te wiadomości w formie przypuszczeń. Dalej należy zauważyć, że wszystkie znane dotychczas fakty przemawiają za tym, iż człowiek *homo sapiens* nie stanowi dalszej formy rozwojowej człowieka rasy neandertalskiej i że *homo sapiens* żył przez bardzo długi czas równocześnie z reprezentantami rasy neandertalskiej. Jeślibyśmy nawet nie przywiązywali większej wagi do odkryć uczonego angielskiego Leakeya, który pono odkrył w Afryce bardzo stare szczątki współczesnych nam form ludzkich, to sam fakt pojawienia się na początku młodszego paleolitu już kilku ras *homo sapiens* ma dostateczną wy-

mowę. W odniesieniu do tablicy III stwierdzić można, że określenia takie jak „aszelski", „mustierski", „oryniacki" czy „świderski" (np. na tablicy „świderskie grociki z krzemienia") stanowią całkowicie zbędny balast dla uczniów szkół powszechnych a zapewne także i dla uczniów szkół średnich i niepotrzebnie zamącą im obraz czasów prehistorycznych. Objaśniając rysunek 11 na tablicy IV twierdzi autorka, że chodzi tam o myśliwego z dzirytem i bumerangiem (w innym miejscu mowa o tym, że to myśliwy z oszczepem czy włócznią). W moim zaś mniemaniu trzyma on w jednej ręce łuk, a w drugiej pęk strzał. W odniesieniu do rys. 2 na tabl. V twierdzi autorka mylnie, że miotaczem wyrzucano strzały, gdy w istocie miotano nim dziryty. Oprócz zastrzeżeń, odnoszących się do miotacza, należy podnieść w stosunku do tabl. V, ilustrującej sztukę i wierzenia w starszej epoce kamienia i takie jeszcze. Zagadkowy do dziś dla archeologów (co do swego przeznaczenia) przedmiot, przedstawiony na rys. 3, można nazwać „laską magiczną", ale w żadnym razie nie „berłem sztyletowym", bo taka nazwa nadawana jest zupełnie innemu typowi zabytków z epok późniejszych. Uważam, że specjalnie szczęśliwą rękę ma autorka tam wszędzie, gdzie na podstawie dawnych rysunków daje odtworzenie masek lub ubiorów prehistorycznych.

Tablica VI nasuwa takie oto uwagi. Jeśli stoimy na stanowisku, które zajmuje również autorka, że kultura łużycka jest kulturą prasłowiańską, to nazwa „naczynie wczesnosłowiańskie", dana przez p. Przeworską za wzorem prehistoryków niemieckich (dla których kultura Słowian zaczyna się w ogóle dopiero od VII wieku po Chrystusie) dla naczyń z końca okresu wczesnohistorycznego (950—1200 po Chr.) przedstawionych na rys. 13—15, będzie nie tylko błędna, ale także wyrazem niekonsekwencji.

Pomijając rozmaite inne drobne niedokładności na tablicy VIII stwierdzimy, że rys. 12, mający wyobrażać siekierę kamienną umieszczoną w drewnianej rękojeści, będzie na pewno dla większości oglądających niezrozumiały, gdyż okaz tén umieszczono „do góry nogami". Oczywiście gładzenie przedmiotów kamiennych nie polegało na „posypywaniu ich piaskiem", a na podsypywaniu; jest to zapewne jeden z błędów, wynikających z niezbyt dokładnej korekty. Na tej tablicy, jak i na następnej, przydałyby się były pod nagłówkami daty informujące o trwaniu epok, tak jak to uczyniono w broszurce.

Tablica IX, przedstawiająca nam zabytki z epoki brązu, zawiera w podpisach, odnoszących się do rys. 5 i 12 błędne informacje. Na przykład podano, że przedstawieni tam ludzie ze swymi ubiorami znalezieni zostali w trumnie zatopionej w torfowisku, gdy w istocie trumny te znajdowały się w mogiłach (tak jak zresztą sama autorka napisała w broszurze). Na tabl. IX, zatytułowanej *Jak człowiek podróżował* widać m. in. rysunek skalny narciarza i na ogół udatną jego rekonstrukcję. Szkoda tylko, że autorka kazała temu narciarzowi znosić mroźny pęd powietrza w stroju dobrym w czasie kanikuły letniej. Niekonsekwencją wyraźną jest fakt, że p. Przeworska okre-

śliła łódź przedstawioną na rys. 3 raz jako wikińską, a raz (w broszurce) jako wyrób Słowian pomorskich. Zdanie brzmiące: „Na tej podstawie przypuszczamy, że Prasłowianie byli bezpośrednimi przodkami Słowian" zawiera podobną oczywistość, jak zdanie, które moglibyśmy sformułować w ten sposób: „przypuszczamy, że pradziadek był bezpośrednim przodkiem dziadka". Autorce chodziło o stwierdzenie, że kultura łużycka, którą przypisujemy Prasłowianom, w świetle nowszych badań coraz wyraźniej łączy się z kulturą historycznych Słowian.

Tablica XIV nasuwa takie oto uwagi. Tytuł jej nie jest zupełnie dokładny, gdyż nieświadomy rzeczy może z niego wyciągnąć wniosek, że epoka żelaza trwała tylko do Narodzenia Chrystusa. Dla ścisłości trzeba było dodać, że to na terenie środkowej Europy żelazo rozpowszechniło się w VIII w. przed Chr., bo przecież na południu naszego kontynentu nastąpiło to wcześniej. Żałować wypada, że p. Przeworska nie uwzględniła na swych tablicach ani jednej monety, choć zabytki tego rodzaju występują na naszych ziemiach już od III czy nawet IV wieku przed Chr., a stają się szczególnie liczne we wczesnym okresie rzymskim i w III okresie wczesnohistorycznym. Zdanie „piękne naczynia gliniane z wypukłymi ozdobami, odlewane w formach z delikatnej, czerwonej glinki" tabl. XV rys. 10 — uzyskałoby właściwy sens, gdyby je sformułowano tak: „piękne naczynia gliniane z wypukłymi ozdobami, odlewane w formach i wykonane z delikatnej, czerwonawej glinki". Trzeba dodać, że naczynia tego rodzaju były do nas przywożone przeważnie nie z Włoch, lecz z Galii. Jeśli chodzi o krzesiwka z rys. 19-a i 19-b, to zestawienie formy wczesnohistorycznej ze współczesną nie bardzo udało się autorce. Są to przedstawiciele dwóch różnych szeregów rozwojowych, reprezentowanych zarówno w okresie wczesnohistorycznym jak i we spółczesnej nam kulturze ludowej.

Na tym zakończylibyśmy szczegółowy rozbiór tablic. Zaznaczam raz jeszcze, że wytknięte tu usterki nie umniejszają w sposób zasadniczy dużej wartości tych tablic. Można je tedy z czystym sumieniem polecić do użytku szkół z tym, że w przyszłym wydaniu usterki te zostaną usunięte, a tablice udoskonalone w tym duchu, jak to podałem poprzednio.

Z PRAKTYKI SZKOLNEJ

JANINA SCHOENBRENNER

TEMATY SPOŁECZNO-GOSPODARCZE W PROGRAMIE KLASY IV — W PRAKTYCE SZKOLNEJ

Dyskusja nad programami trwa. Rozwija się ona głównie w dwu kierunkach. Pierwszy odnosi się do programu przejściowego, ma na celu znalezienie rozwiązań natychmiastowych wobec piętrzących się trudności przy nauczaniu klas VI, VII i VIII. Drugi kierunek ma charakter teoretyczny, dotyczy projektu programu. Zestawiamy materiał programowy z przypuszczalnymi możliwościami umysłowymi uczniów i na tej podstawie wyciągamy wnioski. Teoretyczne rozważania muszą być potwierdzone lub przekreślone przez praktykę szkolną, życie musi dać nam odpowiedź na szereg wątpliwości i domysłów wysuwających się w związku z nowymi programami. Dlatego też przy nauczaniu historii specjalną uwagę należy zwrócić w bieżącym roku na klasy czwarte, jako na te, w których realizujemy już drugi rok program właściwy (projekt programu, rok 1947, str. 9—15) a nie przejściowy. Wprowadzenie do tej klasy historii jest nowością i niejednokrotnie nauczyciele dyskutowali, czy należy tak wcześnie zaczynać naukę historii, czy dziecko może podołać trudnościom z tym przedmiotem związanym. Dlatego też trzeba śledzić wyniki lekcji historii w klasach czwartych, protokołować przepracowane z dziećmi trudne tematy, zapisywać ciekawsze wypowiedzi uczniów, sprawdzając czego i jak udało nam się nauczyć, czego zaś nie byliśmy w możności wykonać. Tego rodzaju obserwacje musi przeprowadzić wielu nauczycieli i z różnych terenów, musimy wzajemnie dzielić się spostrzeżeniami, wspólnie szukać dróg i wspólnie rozwiązywać wysuwające się problemy. Artykułem tym rozpoczynam dyskusję nad realizacją programu klasy IV, dyskusję opartą o praktykę.

Na pierwszy plan wysuwam zagadnienie nauczania historii gospodarczo-społecznej w klasie IV, w środowisku bowiem, w którym się obracam (Łódź, Warszawa) wywoływało ono częste i długie dyskusje. Niewątpliwie projekt programu uwzględnił historię społeczno-gospodarczą w o wiele szerszych rozmiarach niż to było w programie z r. 1933. Na kilku zebraniach ośrodka historycznego w Łodzi w latach 1945, 46 i 47 zagadnienie materiału i metody przepracowania tematów społeczno-gospodarczych było szeroko omawiane. W odniesieniu do klasy IV głosy w dyskusjach dzieliły się wyraźnie na dwie grupy: 1. część nauczycieli twierdziła, że zagadnienia gospo-

darczo-społeczne nie zajmą dzieci 10—11-letnich, są one bowiem trudne do uchwycenia, nie towarzyszy im interesująca akcja, fakty gospodarcze nie tworzą „filmu" dziejowego. Tymczasem historia polityczna daje się ciekawiej przedstawić i dzieci łatwiej ją sobie przyswajają; 2. z drugiej strony szereg głosów wypowiadał się po stronie historii gospodarczej, przy czym padały często argumenty, iż fakty natury gospodarczej są bliższe przeżyciom dziecka i można uczyć o nich mniej werbalnie niż o odległych wypadkach politycznych oraz o sprawach ustrojowych, a nawet niektórych obyczajowych.

Śród nauczycieli łódzkich ten drugi pogląd zaczął zyskiwać przewagę właśnie pod wpływem doświadczeń praktycznych. Istotnie, każde dziecko orientuje się, na czym polega proces kupna i sprzedaży, samo przecież często kupuje i zdarza się, że i sprzedaje. Targ, sklep — to pojęcie dla ucznia klasy IV mające realną treść. To samo da się powiedzieć o warsztatach rzemieślniczych, o pracy rolnika. Nauczyciel ma tutaj podstawę, na której oprze wyjaśnianie zjawisk życia gospodarczego i związanych z nim spraw społecznych w dawnych czasach, aby wyrażać różnicę między tym, co jest dziś a co było kiedyś

Natomiast np. fakt pasowania na rycerza mieści się u dzieci trochę w krainie baśni, jest czymś nierealnym i wymaga ilustracji dla wyobrażenia go sobie. To samo da się powiedzieć np. o zjeździe Habsburgów z Jagiellonami (temat — *W tumie wiedeńskim*), albo o sprawie hołdu składanego przez książąt cesarzowi itd.

Dlatego też sądzę, że znaczna ilość tematów gospodarczych i ściśle z nimi związanych społecznych ma swe uzasadnienie w programie klasy IV. Mały uczeń łatwiej uchwyci zmiany w gospodarowaniu niż np. zmiany kulturalne i w oparciu o wiadomości związane z zajęciami zrozumie podział społeczny ludności.

Analizując program klasy IV stwierdzamy, że o sprawach gospodarczych i społecznych mówi nam 17 tematów:

3. *Na dworze książęcym i w grodzie warownym* (wojowie, ciężary prawa książęcego, robocizny, daniny . . . , wolni, niewolni). 4. *W osadzie kmiecej i na podgrodziu.* 6. *Z cudzoziemskim kupcem przez odwieczne knieje.* (Targowiska na podgrodziach, na skrzyżowaniu dróg, przy klasztorach. Wymiana towarowa, szlaki handlowe. Przenikanie obcego kupca i pieniądza). 9. podpunkt *Immunitet.* 11. *W klasztorze* (działalność gospodarcza). 12. *Wieś na nowym prawie osadniczym.* 13. *Pierwsze miasta.* 16. *Kazimierz Wielki — rządny gospodarz* (popieranie osadnictwa, dbałość o rozwój handlu, drogi . . .). 22. *W średniowiecznym Krakowie.* 23. *Rzemiosło cechowe.* 24. *Z Norymbergi na Kijów.* 26. *Poprzez krzywdę chłopów do folwarcznej gospodarki szlachty.* 27. *Galarami i tratwą do Gdańska, wrót korony polskiej.* 39. *Dwory magnackie, dworki szlacheckie* (zajęcia). 40. *Chłopska dola.* 45. *Upadek miast i mieszczaństwa.* 52. *Próby naprawy w dziedzinie gospodarczej.* Razem 17 tematów.

Zastanawiając się nad doborem tych tematów nasunął mi się wniosek, iż stanowią one nić przewodnią całego programu. Na pozór wydaje się on zbiorem różnych obrazów. Te obrazy jednak wiążą się w pewną całość właśnie na tle tematów gospodarczo-społecznych.

Tak więc na pierwszych lekcjach uczeń dowiaduje się o życiu wojów i ich zależności od księcia, poznaje pracę wolnych kmieci i odróżnia wolnych od niewolnych, wreszcie omawia pierwotne formy handlu i rzemiosła.

Następnie temat *immunitet* (dzieciom oczywiście tego terminu nie podajemy) wprowadza dziecko w pojęcie przywileju i wyróżniania takim przywilejem rycerstwa, dalej uczniowie dowiedzą się o zmianach w pracy rolnika (temat 12), o powstaniu miast (temat 13), ich rozkwicie (tematy 16, 22, 23) i rozwoju handlu i rzemiosła (temat 24); w związku z życiem gospodarczym, z zajęciami ludności zarysują się wyraźniej sprawy społeczne: inne prawa rycerzy, inne mieszczan, położenie chłopa czynszowego i chłopa poddanego. Te zagadnienia wystąpią wyraźnie w temacie 26, 39 i 40. Myślę, że po właściwym przerobieniu programu pod koniec klasy IV dziecko na pewno nie będzie umiało wymienić np. *króla po królu* (z czym zerwały programy 1933 r.), ale za to, kierowane pytaniami nauczyciela, powie: 1. w jakich warunkach pracowali wolni kmiecie w czasach Bolesława Chrobrego, jak wyglądało życie we wsi czynszowej w XIII i XIV wieku, a na czym polegała praca w pańszczyźnianym folwarku; 2. jak odbywał się handel w dawnych miejscach targowych, czym zajmowali się mieszkańcy pierwszych miast, jak odbywał się handel w XV wieku, i jakie było życie rzemieślników; 3. czym trudnili się rycerze, kto ich utrzymywał? Kiedy zaczęli dostawać pierwsze przywileje, jakie to były przywileje? Czym zajmowała się szlachta od XV wieku poczynając, z czyjej pracy utrzymywała się?

Przez tworzenie takich obrazów życia codziennego przygotowujemy umysł ucznia do pojmowania procesów historycznych, do rozumienia zmian zachodzących w życiu, zmian na lepsze lub na gorsze, postępu lub cofania się.

W ten sposób pojęty program historii gospodarczo-społecznej realizowałam w ubiegłym roku szkolnym w klasie IV szkoły podstawowej w Łodzi, obecnie realizuję go w szkole podstawowej w Warszawie.

W obu wypadkach mam do czynienia z dziećmi wielkomiejskimi, obie klasy posiadały element uczniowski z najrozmaitszych środowisk; w Łodzi przewagę miały dzieci rzemieślników i robotników, w Warszawie (Praga) — dzieci drobnych kupców i rzemieślnicze. Klasa łódzka wyróżniała się żywością i zainteresowaniem od równoległych jej klas tej samej szkoły, klasę warszawską zalicza się do zupełnie przeciętnych zespołów dziecięcych.

W ubiegłym roku udało mi się pod koniec roku uzyskać wypowiedzi dzieci na tematy gospodarcze i społeczne, świadczące, że można doprowadzić małych uczniów do zrozumienia niektórych spraw społecznych i gospodarczych w sposób właściwy wiekowi ucznia. Czy mi się to uda w bieżącym roku, trudno dziś dać odpowiedź.

Protokoły lekcji zeszłorocznych i zestawianie wyników osiąganych w dwu odmiennych klasach oddają mi wielkie usługi. Dlatego też pod dyskusję i rozwagę kolegów poddaję protokoły kilku, zdaniem moim, bardzo charakterystycznych lekcji w klasie IV.

1. Temat: *W osadzie chłopskiej i na podgrodziu.* Lekcję tę oparłam o wiadomości dzieci z pogadanek prehistorycznych z klasy III. Chciałam bowiem, aby uczniowie zrozumieli, że np. Mieszko I, Dąbrówka, Chrobry — to ludzie żyjący w takich warunkach, o jakich była mowa na pogadankach prehistorycznych. Wiek X, XI, XII, to okres, który, jeśli chodzi o Polskę, należy zarówno do historii, jak i prehistorii. Źródeł pisanych mamy jeszcze mało, wiedzę o życiu codziennym opieramy głównie na wykopaliskach.

Zaczęliśmy więc od wycieczki do Muzeum Prehistorycznego w Łodzi, gdzie przewodnik poinformowany o celu lekcji umiejętnie zwrócił uwagę dzieci na odpowiednie przedmioty. Zainteresowanie większości dzieci było bardzo duże, przewodnik udzielał odpowiedzi na pytania świadczące o zainteresowaniach chłopców stroną techniczną narzędzi. W szkole omówiłam z dziećmi najprzód przedmioty oglądane w muzeum (radła, sierpy, naczynia do napojów, niecki, żarna itd.), następnie obrazy-rekonstrukcje wyjaśniając, jak one powstały. W ten sposób dzieci wspólnie opowiedziały o wyglądzie osiedla, o uprawie roli, polowaniu, pożywieniu itd., a wreszcie na zakończenie dowiedziały się, że rodzina zamieszkująca osiedle zaspokajała swe potrzeby przy pomocy plonów otrzymanych z gospodarstwa, słowem starałam się o danie uczniom pojęcia gospodarki samowystarczalnej, bez używania tego terminu.

Następnie zaś przedstawiłam położenie wolnych kmieci i ludzi niewolnych. To ostatnie pojęcie okazało się bardzo trudne; padło porównanie: „my też byliśmy w czasie okupacji niewolni!". Porównanie zupełnie fałszywe. Z drugiej strony trudno było na tym poziomie wyjaśnić różnice pojęć tak odmiennych i jednakowo się nazywających. W bieżącym roku szkolnym w Warszawie nie mogłam odbyć wycieczki do muzeum ze względu na warunki komunikacyjne. Zastąpiłam oglądanie zabytków rozpatrywaniem tablic do prehistorii (niemieckie wydawnictwo), przedstawiających rekonstrukcje osiedla i pracy w nim. Dalej poprowadziłam pracę w podobny sposób ostrożnie postępując przy sprawie wolnych i niewolnych, by nie wywołać podobnej jak w Łodzi reakcji.

2. Temat: *Z cudzoziemskim kupcem przez odwieczne knieje.*

Lekcję tę zaczęłam od rozmowy o targu. (Gdzie są targi w Łodzi i kiedy, co można na nich kupić? Kto przywozi żywność na targ? Czy poza dniami targowymi na targach nic nie można kupić? Gdzie jeszcze kupu-

jemy w dużym mieście? Dlaczego mamusie wolą kupować żywność na targu niż w sklepie?).

Następnie zapytałam, czy dzieci wiedzą z jakiego wieku pochodzą najdawniejsze wiadomości o Łodzi? Żadne nie wiedziało, podałam im więc wiadomość mówiąc, że Łódź wtedy była wsią, a jakie były jej losy przed okresem tej wiadomości, w ogóle nie wiemy. Dalej to samo pytanie postawiłam w odniesieniu do innych miast i tak stwierdziliśmy, że w czasach, o których uczymy się, ludzie nie jeździli do miast, aby sprzedać żywność, bo tych miast nie było. Ale były grody, podgrodzia i po prostu miejsca targowe, np. na skrzyżowaniu dróg. Po tym wstępie przeczytaliśmy § 8 z książki *Było to dawno*, przy tym dzieci miały polecone zakreślanie ołówkiem tych zdań, w których znajdą odpowiedź na pytania umieszczone na końcu rozdziału. Po skończonym czytaniu uczniowie odczytywali swe odpowiedzi na ochotnika. Było to pierwsze tego rodzaju ćwiczenie i tylko ośmioro na 47 zgłaszało się do czytania. Inne korzystały z pracy kolegów. W domu miały odpowiedzieć na te pytania własnymi słowami. Największe zainteresowanie wzbudziły rysunki przedstawające monety Mieszka I. Wywiązała się długa rozmowa o wymienianiu towaru za towar przeplatane wspomnieniami wojennymi, gdy tę formę handlu często się spotykało, o różnych rodzajach pieniędzy. Na następną lekcję dzieci przyniosły szereg monet, niektóre z XVIII wieku, i różne banknoty. Żałowały, że nie mogą „naprawdę" obejrzeć monet Mieszka I i Chrobrego.

40. Temat: *Chłopska dola.*

Przystępując do tego tematu przede wszystkim powtórzyłam w ciągu jednej lekcji wiadomości o wieśniakach zdobyte w ciągu całego roku. Robiłam to za pomocą zeszytu, w którym każdą lekcję dzieci miały zapisaną w formie paru pytań układanych wspólnie przez klasę na zakończenie lekcji. W ten sposób przypomnieliśmy sobie pokrótce wiadomości tematu 4, 12 a szerzej tematu 26 jako najbardziej wiążącego się z 40.

Zaznaczam, że zupełnie nie poruszyłam punktu *skup solectw* poprzestając tylko na wiadomości, że wsi wolnych, samorządowych było coraz mniej w Polsce od XV wieku poczynając, a coraz więcej wsi pańszczyźnianych. Przy powtórzeniu zwróciłam uwagę, czy dzieci umieją wytłumaczyć, na czym polegała *robocizna*, czy nie mylą jej z pracą najemną. W tym celu postawiłam szereg pytań i okazało się, że istotnie jest to zagadnienie trudne, zwłaszcza, że dzieci utożsamiały robociznę ze świadczeniami w pracy spotykanymi dziś w różnych okolicach. Zdaje mi się, że uczniowie klasy IV nie rozumieją tej sprawy dokładnie, i myślę, że nie należy się tym przejmować, czas przecież zrobi swoje. W tej klasie chodziło mi przede wszystkim o to, by dzieci zrozumiały, że chłop był stroną pokrzywdzoną w ówczesnym układzie stosunków gospodarczo-społecznych, że był pracą przeciążony i że z owo-

ców pracy jego korzystał dziedzic. Temat właściwy przeprowadziłam na następnej lekcji opowiadając dzieciom o życiu chłopa w folwarku szlacheckim. Przygotowałam opowiadanie biorąc jako podstawę konkretny folwark — Gostomię, którego szczegółowy opis podaje Ign. Baranowski w książce pt. *Wieś i folwark*, według relacji Gostomskiego, właściciela kilku wsi, żyjącego w w. XVI. Wiadomości podane tam zrobiły na dzieciach duże wrażenie. Dziewczynki np. wielokrotnie przy różnych okazjach cytowały, iż córki wieśniaków musiały pół roku prząść len dla dworu, omawiały sprawę kar, sądu pańskiego, zakaz wydalania się poza wieś; konkretne liczby dni pańszczyźnianych były przez dzieci żywo komentowane. Uzupełnieniem opowiadania było obejrzenie obrazków w *Encyklopedii starożytnej* (Brückner i Estreicher) t. I, artykuł *Chłopi*.

Zakończyliśmy lekcję zapisaniem pytań w zeszycie. W domu dzieci miały poszukać wiadomości o doli chłopa w książce *Było to dawno* Hoszowskiej i zakreślić nowe zupełnie wiadomości.

ZOFIA LIBISZOWSKA

ZAGADNIENIE NAUCZANIA HISTORII NA ROKU WSTĘPNYM

(*Artykuł dyskusyjny*)

Problem nauczania historii na roku wstępnym wyższych uczelni nie ma swojej literatury metodyczno-dydaktycznej. Nie wytworzyła się do tej pory wokół tego zagadnienia dyskusja naukowa, która by pozwoliła ustalić ostatecznie program i metody nauczania. Problem ten nie znalazł jeszcze oddźwięku wśród dydaktyków historii. Wynikało to z niedawnych tendencji władz oświatowych, które, inicjując rok wstępny w r. 1945, traktowały go jako instytucję o charakterze tymczasowym, mającą na celu udostępnienie studiów wyższych tym grupom młodzieży, która w wyniku istniejących warunków gospodarczych i społecznych odsunięta była w okresie międzywojennym od normalnej nauki szkolnej — i drogą samokształcenia zdobyła odpowiednie przygotowanie. Obecnie rok wstępny wydaje się instytucją mniej przejściową, której trwanie nie tylko przedłuża się, ale nawet ulega stabilizacji w związku z doniosłą rolą, jaką odgrywa w reformie struktury społecznej szkół akad. Dlatego też chociaż od zakończenia wojny upłynęło trzy lata, chociaż wiele przejściowych instytucji już się zlikwidowało, napływ młodzieży na rok wstępny wyższych uczelni nie zmniejszył się, przeciwnie w latach 1946/47 dał się zauważyć gwałtowny jej wzrost. Ilustruje to statystyka przyjęć na rok wstępny Uniwersytetu Łódzkiego:

	1945/6	1946/7-I	1946/7-II	1947/8	Razem
Wydział Humanistyczny	31	20	36	44	131
„ Prawno-ekonomiczny	101	59	112	117	389
„ Matem.-przyrodniczy	20	5	59	33	117
„ Farmaceutyczny	27	17	7	18	69
„ Lekarski	117	108	86	98	409
„ Stomatologiczny	85	96	21	25	227
Ogółem	381	305	321	335	1342

Stanowi więc młodzież roku wstępnego pokaźny procent w rekrutacji do. szkół akademickich i jej przygotowanie naukowe wpłynie na poziom naszych szkół wyższych. Młodzież ta nie wychowana w normalnym klimacie szkolnym, musi otrzymać specjalną pomoc naukową i kierownictwo pedagogiczne.

Rolą wykładowców jest wypracować te systemy i programy. Specjalnie doniosłe znaczenie ma nauczanie historii, przedmiotu, który nie tylko daje materiał poznawczy dla dziejów ludzkości i narodu, ale także wychowuje i wyrabia człowieka i obywatela. Omawiając cele nauczania na roku wstępnym, wziąć musimy pod uwagę okoliczność, że mamy do czynienia z młodzieżą dorosłą (20—25 lat), wyrobioną na ogół społecznie przez okupację i pracę w organizacjach młodzieżowych. Nauka historii dać jej winna rzeczowy, naukowy, gruntowny podkład, umożliwiający zrozumienie swojej epoki, ma związać „nowych ludzi" z przeszłością i dorobkiem kulturalnym narodu. Przy nierównym przygotowaniu młodzieży nauczyciel musi nieraz zaczynać od podstaw, i w krótkim czasie doprowadzić do wpojenia w nią zrozumienia ciągłości dziejów i procesu historycznego. Gdy słuchacz zrozumie, czym jest historia jako gałąź wiedzy, doceni korzyści, jakie mu może dać nauka tego przedmiotu. Wiadomo, że nauka historii związana musi być z żywym nurtem epoki, w której żyjemy i odpowiadać jej postulatom i wymaganiom. Stojąc na stanowisku konieczności nauczania historii w oparciu o osiągnięcia nauki należy kłaść akcent na te zagadnienia, których poznanie zbliża nas do wyżej wymienionych założeń. Uwzględnić więc należy szczególnie problemy związane z rozwojem ustrojów społecznych i form gospodarczych, kłaść nacisk na silną łączność tych form z dziejami politycznymi i układem geograficznym, śledzić twórczość człowieka i wielkie prądy kulturalne i umysłowe, które wstrząsały ludzkością, pogłębić znajomość dziejów Polski.

Leży przede mną projekt programu Ministerstwa Oświaty przeznaczony dla roku wstępnego. Ministerstwo wysyłając go do ośrodków uniwersyteckich otworzyło równocześnie dyskusję nad jego zastosowalnością. Program ten przewiduje kurs historii Polski z uwzględnieniem prehistorii Słowian i doprowadza go do ostatniej wojny.

Występujące tu dzieje polityczne jak i społeczno-gospodarcze potraktowane są bardziej zagadnieniowo niż systematycznie. Treść tak zaleconego wykładu jest dość szczegółowo ujęta. Wykładowca znajduje w nim niemal dyspozycję każdego wykładu, co wobec braku odpowiednich podręczników może być dla niego dużym ułatwieniem. Dzieje powszechne natomiast są zbyt wąsko potraktowane, jedynie na marginesie tych wypadków i form życia polskiego, które nie byłyby zrozumiane bez nawiązania do stosunków ogólnoeuropejskich. W tych warunkach nauczyciel musi uzupełniać luki i braki spowodowane tym ujęciem. Program bowiem tylko w pewnym względzie odpowiada postulatom przeze mnie wysuniętym.

Nie możemy jednak traktować kursu historii na roku wstępnym jako zagadnienia oderwanego. Rok ten w systemie przyśpieszonego nauczania stanowi stopień najwyższy, po którym ewentualnie część młodzieży rozpocznie kurs kształcenia naukowego w przedmiocie historii. Nauczanie stanowić więc tu musi pewną ciągłość, uzupełniać i poszerzać wiadomości nabyte w latach poprzednich. Ponieważ większość młodzieży kursu zerowego ma swoją podbudowę na kursie tzw. przygotowawczym, nasuwa się potrzeba skoordynowania nauczania na tych dwu stopniach pracy. Dotychczasowe instrukcje nauczania na roku przygotowawczym przewidywały systematyczny kurs historii Polski na słabo zarysowanym tle dziejów ogólnoludzkich. Pamiętając o tym, że mamy do czynienia z młodzieżą dorosłą i że tu, jak i tam stosować musimy przyspieszone tempo nauczania, nasuwa się obawa, że rok wstępny będzie powtórzeniem przygotowawczego, podaniem po raz drugi tych samych skrótów i zagadnień, które parę miesięcy przedtem były przerabiane. Spotykałam się niejednokrotnie z przekonaniem słuchaczy, że notatki zeszłoroczne wystarczą i że nie potrzeba słuchać wykładu, bo to się już zna z tamtego roku. Aby tego uniknąć, stosowałam system licealny omawiając zagadnienia na szerszych przekrojach, ale napotykałam wtedy na braki wiadomości podstawowych z historii zarówno powszechnej jak i ojczystej.

Byłoby więc, moim zdaniem, wskazane ustalić program nauczania historii na kursie przygotowawczym przez wprowadzenie tam systematycznego kursu historii powszechnej, a historię Polski ograniczyć tylko do najbardziej zasadniczych momentów. Wtedy dla roku wstępnego, zamykającego ogólne wykształcenie, stosować można będzie w całej rozciągłości nowy program Ministerstwa. W tej chwili jednak w doborze materiału wykładowca dostosowywać się musi do różnego przygotowania swoich słuchaczy. Niejednokrotnie szerzej właśnie wypadnie mu omówić dzieje powszechne, a w szczególności dzieje starożytne, w których tkwią korzenie naszej kultury, a bez których nie do pomyślenia jest kształcenie przyszłych prawników i humanistów. Historia Polski jest na ogół bardziej znana, dlatego operować tu można zagadnieniami nawet na dłuższych odcinkach, ale i to byłoby rzeczą ryzykowną bez jej poprzedniej systematyki.

Do umiejętnego stosowania programu nie wystarcza wykładowcy teoretyczne skoordynowanie kursu na roku przygotowawczym i wstępnym. Nadto winien historyk zapoznać się dokładnie z programem nauki o Polsce współczesnej i geografii. Nauczanie historii powinno iść w ścisłym kontakcie z dwoma wymienionymi przedmiotami. W pewnym sensie przedmioty te uzupełniają się wzajemnie. Podłoże historyczne konieczne jest dla nauki o Polsce współczesnej, tak jak podkład wiadomości geograficznych konieczny jest dla nauki historii. Trudno dziś mówić o wypracowaniu dobrej metody nauczania na omówionym kursie. W wyborze jej ograniczeni jesteśmy całym szeregiem czynników. Przede wszystkim brak podręczników sprawia, że głównym źródłem wiadomości musi być wykładowca. Nierówny poziom słuchaczy i brak czasu na pracę domową przesuwa punkt ciężkości nauczania na czas lekcji szkolnych. Trudno oczekiwać samodzielnych prac i referatów od całej młodzieży (poza niektórymi wyjątkami w grupach humanistycznych), skoro większość słuchaczy pracuje zarobkowo do godziny trzeciej, resztę czasu spędza na wykładach, a mieszka przeważnie w takich warunkach, że na naukę domową nie może sobie pozwolić. Ograniczeni małą ilością godzin (pięć godzin tygodniowo w grupach humanistycznych, trzy godziny w grupach przyrodniczych) nie możemy stosować metody laboratoryjnej ani pod kierunkiem. W tych warunkach najodpowiedniejszą wydaje się metoda wykładu możliwie starannie, jasno i interesująco opracowanego. Od słuchaczy zaś należy wymagać systematycznego prowadzenia notatek w osobnym zeszycie historycznym. Każdy trymestr zamykają kollokwia, które decydują o postępach słuchaczy. Jednakowoż ten system kontroli pracy nie wystarcza, na ogół bowiem przez cały trymestr studenci nie uczą się wcale, dopiero na dzień przed egzaminem szukają na gwałt podręczników, skrótów i notatek. Częsta kontrola na drodze krótkich pytań sprawdzających, co słuchacze z wykładu zapamiętali i czy umiejętnie notowali, pobudza ich czujność i zmusza do współpracy z wykładowcą, do samodzielnego przepracowania podanego materiału. Metoda ta sama w sobie niedoskonała jest w obecnych warunkach jedynie praktyczną. Oczekujemy jednak niebawem nowych podręczników i pomocy szkolnych. Spodziewamy się odciążenia młodzieży od trosk materialnych przez zwiększenie stypendiów i burs. Uwolnieni od konieczności ośmiogodzinnej pracy zarobkowej będą mogli studenci roku wstępnego całkowicie poświęcić się nauce, a wtedy będziemy mogli ulepszać nasze metody i podnosić ogólny poziom tej formy kształcenia nowych adeptów wyższych uczelni.

R E C E N Z J E

W. K.

JAN RUTKOWSKI: HISTORIA GOSPODARCZA POLSKI TOM I. CZASY PRZEDROZBIOROWE

Wydanie II. Poznań 1946, str. X + 370. Wydanie III rozszerzone, Poznań 1947, str. XII + 412.

Ćwierć wieku temu, w r. 1923 profesor Uniwersytetu Poznańskiego Jan Rutkowski wydał swój *Zarys gospodarczych dziejów Polski w czasach przedrozbiorowych.* Książka ta była od tego czasu podręcznikiem, używanym powszechnie przez studentów, nauczycieli i wszystkie osoby, które dla jakichkolwiek celów musiały zapoznać się z historią gospodarczą Polski przedrozbiorowej, jednocześnie była ona jedynym bilansem dorobku naukowego w tej dziedzinie.

Ukazujące się po 23 latach drugie wydanie dzieła prof. Rutkowskiego jest dla nas ważne nie tylko jako modernizacja podręcznika lecz przede wszystkim właśnie jako nowy bilans stanu nauki. Przez okres międzywojenny zrobiono w Polsce w zakresie historii gospodarczej wiele. Najczęściej jednak były to wyniki prac indywidualnych uczonych, pracujących niezależnie, przypadkowo nieraz interesujących się tym czy innym tematem, przypadkowo ogłaszającym wyniki swych prac, nierzadko w formie niebezpiecznie przyczynkarskiej. Opanowanie tego całego olbrzymiego materiału, a cóż dopiero powiązanie go w logiczną całość — było zadaniem niezmiernie trudnym. Wymagało wysokiego poziomu znawstwa tak materiału historycznego, jak i teorii ekonomii. W pewnych wypadkach powiązanie takie nie było możliwe bez przeprowadzenia specjalnych poszukiwań źródłowych, które uzupełniłyby luki w naszej znajomości materiału dziejowego.

Książka prof. Rutkowskiego spełniła wszystkie te wymagania. Jako dzieło jednostki — jest ona osiągnięciem imponującym.

Uwzględniwszy, że w dorobku naukowym okresu międzywojennego prof. Rutkowski *magna pars fuit*, że w podręczniku swym wykorzystuje wiele z materiałów nie wykorzystanych dotąd w innych swych pracach — jasne jest, że w wielu wypadkach na podręcznik prof. Rutkowskiego powoływać się będziemy jak na monograficzne rozprawy źródłowe.

Uwzględniwszy zaś następnie, że klęska archiwów warszawskich w okresie wojny bezpowrotnie zniszczyła dużą część materiałów źródłowych podstawowej wagi, które znane były jeszcze prof. Rutkowskiemu, że więc posiada on dziś znajomość materiałów źródłowych, zwłaszcza do dziejów gospodarczych Polski w w. XVI — XVIII, jakiej w pewnym sensie nikt już nigdy posiadać nie będzie — zrozumiemy, że dzieło jego posiada wartość jedyną w swoim rodzaju.

W porównaniu z wydaniem I-ym wydanie II, poza uwzględnieniem ćwierćwiekowego dorobku naukowego, różni się zmianą układu. Mianowicie zamiast dwóch zasadniczych części: średniowiecznej i nowożytnej — wprowadzony został podział na cztery części - przekroje: 1) pierwotne osadnictwo i feudalizacja ustroju gospo-

darczego, 2) powstanie i rozwój miast, 3) rozkwit gospodarki folwarczno-pańszczyźnianej, 4) upadek gospodarczy po wojnach z połowy XVII wieku i reformy epoki stanisławowskiej [1]. Wydanie III wprowadza ponadto paragrafy poświęcone dziejom gospodarczym Ziem Odzyskanych oraz kilka paragrafów poświęconych porównaniu stosunków polskich z zachodnio-europejskimi. Zestawienia porównawcze dotyczą jednak, jak dotąd, tylko zagadnień wiejskich. Być może, że w następnych wydaniach zostaną one rozszerzone.

Każde wydanie zaopatrzone jest w obszerną, wciąż aktualizowaną bibliografię dziejów gospodarczych Polski, która ma nieocenione znaczenie praktyczne dla wszystkich interesujących się tą dziedziną wiedzy.

Swe założenia metodyczne wyłożył prof. Rutkowski w obszernym wstępie. Naszkicował w nim też metodę historii gospodarczej, która według niego ma największe walory teoretyczne, mianowicie plan ujęcia całości materiału pod kątem widzenia zagadnień podziału dochodu społecznego. Ze względu jednak na stan opracowania tych zagadnień autor nie czuł się na siłach przeprowadzić w praktyce swej tezy. Wyłożywszy ją jako ideał dla przyszłych badaczy — sam widział się zmuszonym pójść w zakresie syntetyzowania zgromadzonego materiału torem tradycyjnym.

Jakie są wyniki tej pracy syntetyzującej? — Wielkie, gdyż otrzymujemy drobiazgowy obraz wszystkich niemal zagadnień mogących interesować historyka gospodarczego (z pewnym uszczerbkiem dla zagadnień społecznych). Jednocześnie jednak właśnie po zapoznaniu się z tym obrazem najlepiej uświadamiamy sobie, jak wielkie luki ma nasza wiedza. Znamy dość dokładnie strukturę gospodarczą naszego narodu w przeszłości — duże mamy braki natomiast w znajomości funkcjonowania tej gospodarki. Podręcznik Rutkowskiego daje nam cztery „poprzeczne" przekroje przez nasze dzieje gospodarcze — nie widzimy w nim natomiast ciągłości, życia, rozwoju [2].

Prof. Rutkowski lepiej niż ktokolwiek inny jest świadom luk w znajomości gospodarczej przeszłości naszego kraju. W niedawno opublikowanym artykule [3] daje on nam ich wykaz — zaopatrzony jednocześnie w oparte na wielkim doświadczeniu uwagi o praktycznych możliwościach badań, które mogłyby doprowadzić do zapełnienia tych luk. Dla niefachowca i studenta, który tak często, niestety, skłonny jest do traktowania wiedzy zawartej w podręczniku jako czegoś zamkniętego i skończonego — nie pożyteczniejszego jak lektura tego artykułu, artykułu, który jednocześnie dla fachowców będzie doskonałym przewodnikiem w dalszych pracach badawczych. Inna sprawa, iż wydaje nam się, że nasza niewiedza jest większa, niż wynikałoby to z omawianego artykułu, który również, zawierając wiele ważnych postulatów badań w zakresie dziejów struktury gospodarczej — upośledza badania w zakresie funkcjonowania naszej gospodarki w przeszłości.

---

[1]) Na temat przydatności takiego podziału wywiązała się następnie polemika między prof. St. Śreniowskim (*Myśl współczesna*, listopad - grudzień, 1946, str. 320) a prof. Rutkowskim (vide artykuł cytowany niżej).

[2]) Na ten temat wywiązała się polemika między prof. N. Gąsiorowską (*Roczniki dziejów społecznych i gospodarczych*, vol. IX, Poznań 1947, str. 154—159) a prof. Rutkowskim (vide artykuł cytowany niżej).

[3]) Rutkowski Jan: *Niewyjaśnione i sporne zagadnienia z zakresu gospodarczych dziejów Polski w czasach przedrozbiorowych*, (*Roczniki dziejów społecznych i gospodarczych*, vol. IX, Poznań 1947, str. 65 — 104).

Ale jako bilans tego co o naszej gospodarczej przeszłości wiemy — książka Rutkowskiego jest niezastąpiona, zaś przez swe pogłębienie teoretyczne ma znaczenie wykraczające poza ścisły polski rynek naukowy.

Należy jej życzyć licznych nowych, coraz doskonalszych wydań.

Całe społeczeństwo z niecierpliwością oczekuje też drugiego jej tomu, który obejmie gospodarcze dzieje Polski w wieku XIX i XX i zapełni w ten sposób dotkliwą lukę w naszej literaturze naukowej.

WL. MARTYNOWICZÓWNA

NATALIA GĄSIOROWSKA: POLSKA NA PRZEŁOMIE ŻYCIA GOSPODARCZEGO 1764—1830

Spółdzielnia Wyd. „Wiedza", Warszawa 1947 r., str. 116.

KAPITALIZM W ROZWOJU DZIEJOWYM

Spółdz. Wyd. „Czytelnik", 1946, str. 152.

Obie książki rozmiarami niewielkie, napisane z myślą o starszej młodzieży szkolnej i dorosłych samoukach, ale w pierwszym rzędzie o nauczycielu, mogą być cenną pomocą w pracy szkolnej przy realizowaniu nowego programu historii.

1. *Polska na przełomie* — w ośmiu rozdziałach zostały przedstawione najważniejsze zjawiska w życiu gospodarczym Polski od 1764 r. do 1830. Pierwsze trzy rozdziały dotyczą czasów Polski przedrozbiorowej: 1) Stosunki społeczno-gospodarczę w Rzeczypospolitej szlacheckiej; 2) Teoria ekonomiczna w epoce stanisławowskiej; 3) Reformy społeczno-gospodarcze w epoce Stanisława Augusta. Rozdział czwarty omawia stosunki społeczno-gospodarcze w Księstwie Warszawskim, trzy następne dotyczą Królestwa Polskiego do r. 1830, a mianowicie: 5) Sprawa rolna i włościańska; 6) Rozkwit przemysłu i handlu; 7) Górnictwo.

Epoka uwzględniona przez autorkę, tytuły rozdziałów wskazują, że w książce znajdziemy materiał potrzebny w związku z opracowaniem tematów w kilku klasach szkoły podstawowej, a więc: w klasie IV — „Upadek miast i mieszczaństwa", „Próby naprawy w dziedzinie gospodarczej", „Czarna procesja"; w klasie V tematy: „Na ziemiach polskich po trzecim rozbiorze", „Księstwo Warszawskie", „Pierwsze kopalnie", „W pracy nad uprzemysłowieniem Królestwa Polskiego", „O prawo chłopa"; wreszcie w klasie VIII — tematy z działu II rozdziału 2, działu III rozdziału 3.

Nie można jednak patrzeć na tę książkę tylko jako na podręczną pomoc, której poszczególne wydzielane odrębnie rozdziały pozwolą przygotowywać poszczególne lekcje. Materiał podany w każdym z rozdziałów szeroko wykracza poza zakres programów tak klasy IV i V, jak i VIII. Przeczytanie tej książki unaocznia jak niewielki jest zakres gospodarczej tematyki szkolnej w zestawieniu z obfitością naprawdę ciekawych i pouczających zjawisk gospodarczych oraz ich przemian w okresie zaledwie lat sześćdziesięciu kilku. Książka daje obraz ciągłości procesu dziejowego, uwypukla i charakteryzuje przełomowe momenty przemian gospodarczo-społecznych. Może więc raczej odegrać rolę w planowym systematycznym uzupełnianiu wiedzy z historii gospodarczej. Przeczytana wcześniej przed przystąpieniem do realizacji tej części programu, przepracowana w całości — pogłębi rozumienie procesu gospodarczego w określonej epoce, wprowadzi w operowanie pojęciami i terminologią. Wtórnym dopiero etapem korzystania z niej będzie wybór materiału z odpowiednich rozdziałów do po-

szczególnych lekcji. Literatura podana w książce dwukrotnie, raz w związku z epoką stanisławowską i po raz drugi w związku z okresem do roku 1830 umożliwi stopniowe (nawet w ciągu dłuższego czasu) zdobywanie materiału do uplastycznienia tematów z programu szkolnego.

Książka pisana łatwo, jasno, przystępnie może być też z pożytkiem czytana przez młodzież licealną.

2. *Kapitalizm w rozwoju dziejowym.*

Tematem tej książki, jak wskazuje tytuł, są podstawowe zagadnienia historii wieku XIX i XX, a więc i program klasy VII i VIII. Materiał podzielony na cztery części przedstawia genezę kapitalizmu w średniowieczu, gospodarkę wczesnokapitalistyczną czasów nowożytnych, okres gospodarki wielkokapitalistycznej (wiek XVIII i XIX), wreszcie rozkład kapitalizmu w wieku XX i powstawanie planowej gospodarki społecznej. Rozdział III poświęcony został okresowi stosunków społecznych w ustroju kapitalistycznym w wieku XVIII, XIX i XX.

Poszczególne okresy i zagadnienia ujęte w książce w sposób syntetyczny ale z wystarczającym dla jasnego, popularnego przedstawienia zasobem materiału konkretyzującego (daty ułatwiające wiązanie zjawisk gospodarczych z bardziej znanymi wydarzeniami politycznymi, dane statystyczne itp.). Bogactwo materiału faktycznego, niezmiernie umiejętne zaprawianie do myślenia kategoriami ekonomicznymi, wdrażanie do swobodnego posługiwania się pojęciami i terminami z zakresu ekonomii czyni z tej książki nieocenioną i niezastąpioną pomoc dla nauczycieli w realizowaniu programu historii w klasie VII i VIII, często i w klasie V. Nawet nauczycieli najbardziej zasugerowanych przekonaniem o trudności tematów gospodarczych może zjednać ukazując problemy niezaprzeczenie trudne w sposób jasny i przejrzysty. To rola książki w planowej pracy dokształcenia się nauczyciela. Może ona być też potem bardzo przydatna przy bezpośrednim przygotowaniu poszczególnych lekcji. Takie np. podrozdziały, jak: Technika, Komunikacja, cała część III — Stosunki społeczne w ustroju kapitalistycznym, rozdział — Sprawa robotnicza — zawierają dużo konkretnego, informacyjnego materiału. Na tej podstawie nauczyciel wyrobiony dydaktycznie potrafi poszczególne fakty i zjawiska ująć w formę dostępną dla umysłu dziecka.

Książka może również być pomocniczą lekturą dla młodzieży licealnej, czytaną pod kierunkiem nauczyciela.

ALEKSANDER JARZĘBSKI

NATALIA GĄSIOROWSKA: POLSKA NA PRZEŁOMIE ŻYCIA GOSPODARCZEGO 1764–1830

Spółdz. Wyd. „Wiedza", Warszawa 1947, str. 116

Nowe programy szkolne wyznaczają historii gospodarczej miejsce poczesne. Sądzę, że jest to wynikiem nie tylko poglądu autorów programów i dużej części świata pedagogicznego, ale również wyrazem ogólnego zainteresowania zagadnieniami ekonomicznymi w naszym społeczeństwie. W związku z tym dobra książka — w przystępny sposób wprowadzająca w te, trudne często dla szerszego ogółu, zagadnienia — jest obecnie specjalnie poszukiwana, a ukazanie się na witrynach księgarskich każdej nowej z tej dziedziny pozycji jest witane z radością przez nauczyciela, oświatowca, miłośnika historii i studiującą młodzież.

Obok opracowań nowych wskazane jest również wznawianie wydań prac dawniejszych. Dobrze się więc stało, że ukazało się drugie wydanie pięknej książki prof. N. Gąsiorowskiej: *Polska na przełomie życia gospodarczego 1764—1830.*

Jest to praca oparta w dużej części na własnych badaniach archiwalnych autorki, wykorzystująca jednk również wyniki badań innych autorów wymienionych w szczegółowym wykazie literatury przedmiotu. Ujęcie syntetyczne, bez podawania całego aparatu naukowego, oraz przystępność wykładu czyni z pracy prof. Gąsiorowskiej klasyczny bodaj przykład książki naukowo-popularnej, obok której nie może przejść obojętnie pracownik naukowy, ale którą chętnie weźmie do ręki oświatowiec, a nawet zdolniejszy uczeń, aby osiągnąć korzyść doprawdy bardzo znaczną. Temat pracy jest nie tylko ciekawy, ale powiedziałbym, na tle naszych współczesnych zainteresowań, aktualny. Autorka ukazuje czytelnikowi okres w którym bodaj po raz pierwszy nasze społeczeństwo w obliczu klęski narodowej zainteresowało się na serio ekonomiką i rozpoczęło pracę w kierunku intensyfikacji życia gospodarczego. Okres wieku XVIII i początki XIX, tak znamienny w dziejach gospodarczych Europy zachodniej, jest i w Polsce przełomowym przede wszystkim w tym sensie, że stwarza się wtedy nowy „klimat“ dla rozwoju naszego gospodarstwa. Dlatego okres ten musi wzbudzić specjalną uwagę współczesnego czytelnika

Autorka w siedmiu rozdziałach przedstawia ogólną sytuację gospodarczą Polski, osiągnięcia w dziedzinie rolnictwa, przemysłu, handlu i górnictwa, teorie ekonomiczne i politykę gospodarczą rządów w trzech okresach: Stanisławowskim, Księstwa Warszawskiego, i Królestwa Kongresowego.

Mimo wszechstronnego opracowania na pierwszy plan autorka wysunęła zagadnienia teorii ekonomicznych i polityki rządowej wykazując przy tym, że myśl ekonomiczna i polityka często szły zupełnie odmiennymi drogami. Ten nacisk położony na politykę odbił się niekorzystnie na zakresie materiału.

Rzecz jasna, że w okresie porozbiorowym politykę polską można było uprawiać tylko na tych ziemiach, na których działała władza polska, a więc na ziemiach Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kongresowego. Zakres materiału jest ograniczony tylko do tych części ziem polskich. A tymczasem w życiu gospodarczym innych ziem polskich dokonywały się w tym czasie równie ważne przemiany, przede wszystkim na ziemiach zachodnich dawnej Rzeczypospolitej i na Śląsku, tak nas obecnie pod każdym względem interesującym. Rzecz prosta taka interpretacja pojęcia „Polski" (zawartego w tym tytule) rozszerzyłaby znacznie ramy pracy i zmieniłaby częściowo jej charakter, ale dałaby pełniejszy obraz życia gospodarczego na naszych ziemiach w tej przełomowej epoce.

Uwagi powyższe nasunęły mi się po stwierdzeniu, że obecne wydanie bardzo niewiele różni się od pierwszego (sprzed lat dwudziestu — *Biblioteka Składnicy*, nr 4).

Poprawki dotyczą niektórych danych cyfrowych, które ponadto zostały w paru miejscach uzupełnione. Uzupełniona też została literatura przedmiotu. Nowe są jedynie dwa krótkie ustępy: 1) o początkach klasy robotniczej za Stanisława Augusta i 2) o sytuacji w rolnictwie w Królestwie Polskim. Został też zmieniony tytuł rozdziału 4 przez określenie jego pierwszej części (Gospodarka pruska na ziemiach polskich), przy zachowaniu prawie niezmiennej treści. Autorka podkreśliła przez to jeszcze silniej, że chodziło jej o omówienie tych czasów, kiedy działały władze polskie, a okres 1795—1807 włączyła, by nie stwarzać przerwy między upadkiem Rzeczypospolitej a powstaniem Księstwa.

Układ materiału jest bardzo przejrzysty, co dla pracy w szkole ma zasadnicze znaczenie. Nauczyciel znajdzie w książeczce systematycznie ułożony materiał do lekcji, a młodzież klas licealnych może łatwo opracować indywidualnie lub zbiorowo

tematy dotyczące bądź charakterystyki życia gospodarczego poszczególnych, wymienionych wyżej, okresów, bądź zagadnień jak na przykład: polskiej myśli ekonomicznej, polityki rządowej, lub rozwoju poszczególnych gałęzi gospodarstwa.

Jeżeli uwzględnimy uprzednie ukazanie się książki W. Kuli *Historia gospodarcza Polski 1864—1918* (o charakterze raczej podręcznikowym), to skonstatujemy, że do pełnego obrazu dziejów gospodarczych XIX wieku brak jeszcze książki traktującej o okresie 1830—1863. Miejmy nadzieję, że luka ta będzie wypełniona, tym bardziej, że okres ten, tak ciężki dla naszego życia gospodarczego, stanowi dla nauki historycznej niewątpliwy interes.

GRYZELDA MISSAŁOWA

WITOLD KULA: HISTORIA GOSPODARCZA POLSKI 1864—1918

Spółdz. Wyd. „Wiedza". Warszawa 1947, str. 155 + 5 tab.

Instytut Pamięci Narodowej, rozpoczynając prace nad najnowszymi dziejami Polski, zainicjował wydanie 2-tomowego podręcznika - zarysu historii Polski w latach 1864—1918; celowo ustalono kolejność: t. I — historia gospodarcza, t. II — historia polityczna, stojąc na słusznym stanowisku konieczności ukazania podłoża społeczno-gospodarczego zjawisk politycznych. Z zapowiedzianego wydawnictwa ukazał się przed kilkoma miesiącami tom pierwszy opracowany przez dra W. Kulę: *Historia Gospodarcza Polski 1864—1918.* Przed przystąpieniem do omówienia tej pracy ustalić należy, jaki obszar geograficzny autor rozumie przez słowo Polska, nie pokrywa się on bowiem terytorialnie z granicami Rzeczypospolitej w jakimkolwiek okresie jej politycznego bytu. W przypisku na str. 9 dr Kula wyjaśnia, że podaje historię „terenów, na których w naszym okresie mieszkała ludność polska w zwartych społecznie zespołach" — dlatego uwzględnione są kresy wschodnie, gdzie ziemiaństwo w ogromnej większości było polskie, a następnie Górny Śląsk, gdzie w klasie robotniczej a zwłaszcza chłopskiej przeważał element polski. Niewątpliwie przy takim ujęciu sprawy odegrały rolę i względy historyczne. Książka dzieli się na 4 części. Podział materiału dokonany został według kryterium terytorialnego a więc według zaborów (3 części pracy: zabór rosyjski, austriacki, pruski). Zastosowanie tego kryterium wydaje się o tyle uzasadnione, że polityczny fakt rozbiorów włączył poszczególne ziemie polskie do 3 państw o odrębnym ustroju społeczno - gospodarczym i o odrębnej polityce ekonomicznej; przed każdym z nich otworzył inne perspektywy rozwoju — i te właśnie odrębności dziejów i formowania się zostały należycie uwypuklone. Czwarta część pracy obejmuje gospodarkę wojenną na ziemiach polskich w l. 1914—1918.

Podręcznik z każdego zakresu wiedzy, spełniając przede wszystkim zadania utylitarne, jest jednocześnie podsumowaniem stanu badań naukowych, wyborem osiągnięć czy sformułowań najpoważniej w nauce uzasadnionych. Dlatego też budzi zawsze zainteresowanie bibliografia pozycji, na których autor oparł się w swej pracy — wejrzenie w nie jest niewątpliwie interesującym przeżyciem dla czytelnika.

Mam przed sobą III wydanie I tomu *Historii Gospodarczej Polski* prof. J. Rutkowskiego, przeglądam 47,5 stronic petitu zamykającego bibliografię do dziejów gospodarczych Polski przedrozbiorowej i z uczuciem niepokoju porównuję ją z 20 pozycjami bibliograficznymi podanymi przez dra Kulę. Z pozycji tych wszystkie prawie odnoszą się do całości dziejów XIX wieku. Dysproporcja powszechnie znana w zakre-

sie badań przed- i porozbiorowych dziejów polskich w ogóle, a społeczno-gospodarczych w szczególności staje się wprost żenująca w swej wymowie. Stan rzeczy uległby pewnej poprawie, gdyby autor uwzględnił szereg wartościowych monografii, że wspomnę prace Ludkiewicza, Buzka, Radziszewskiego i innych oraz czasopisma takie jak *Ekonomista*, *Rocznik Wyższej Szkoły Handlowej*, gdzie znaleźć można dużo interesujących artykułów do okresu opracowanego przez dra Kulę

Wobec niewielkiej ilości opracowań autor miał zadanie trudne, tym więcej, że dotychczasowe jego badania naukowe, archiwalne związane z końcem XVIII wieku nie mogły mu przyjść z pomocą. Wywiązał się z podjętego zadania w sposób bardzo interesujący: oparłszy się o materiał naukowy zaczerpnięty ze znanych opracowań skupił go wokół centralnego zagadnienia i procesu przekształcania się ustroju ziem polskich w ustrój kapitalistyczny, dając konstrukcję jasną, logiczną, przekonywającą. Naturalnym punktem wyjścia pracy jest więc omówienie sprawy uwłaszczenia włościan w każdym zaborze, uwłaszczenie bowiem stworzy rynek pracy i „rezerwową armię pracy" z której czerpać będzie mógł najemne siły robocze rozwijający się przemysł i wielka własność rolna przechodząca na kapitalistyczną produkcję. W rozplanowaniu materiału a zwłaszcza rozbudowie poszczególnych rozdziałów autor kładzie akcent na te elementy gospodarcze, które są najbardziej charakterystyczne dla danego zaboru lub jego części (przemysł — dla Królestwa i Górnego Śląska, rolnictwo — Poznańskie), nadto uwydatnia stopień udziału ziem polskich w gospodarce europejskiej i światowej. Wyraźnie występuje „zaściankowość" Galicji położonej na peryferiach monarchii Habsburskiej, nastawienie produkcji przemysłowej Królestwa na rynki wschodnie i stąd zależność rozwoju od polityki celnej Cesarstwa, wreszcie łączność Poznańskiego poprzez gospodarkę Niemiec z rynkiem i koniukturą światową.

Stosując terytorialne kryterium podziału autor pominął pewne fragmenty procesów gospodarczych ogólnopolskich, zaciemniając przez to ich obraz. I tak np. nie możemy prześledzić na terenie 3-ech zaborów rozwoju spółdzielczości omówionej szczegółowo dla zaboru pruskiego, zasygnalizowanej dla Galicji, a zignorowanej w Królestwie. Ta sama uwaga dotyczy rozwoju form organizacyjnych i działalności instytucji kredytowych, roli czynnika publicznego w życiu gospodarczym, gospodarki leśnej i innych. Rozdział „Brak możliwości parcelacji" (zabór austriacki str. 64) wymaga korektury w oparciu o obszerniejszą literaturę.

Obraz wpływu kapitalizacji gospodarstwa polskiego na stosunki społeczne został zwężony przez zupełne pominięcie ruchu zawodowego oraz ustawodawstwa socjalnego. A w skromnym zarysie można by to uwzględnić choćby na podstawie prac Rychlińskiego, Chełmikowskiego, Caspariego i innych.

Cenne w pracy i interesujące są dygresje-oświetlenia wypadków politycznych od strony ich podłoża gospodarczego np. wypadków 1863 r. (str. 14—16), a nadto podkreślenie specjalnie dla nas dziś ciekawego i aktualnego problemu związku Górnego Śląska i Gdańska z całością ziem polskich oraz roli „Wisły w wiązaniu ziem trzech zaborów w całość gospodarczą" (str. 118, 131).

Książka dra Kuli uzupełniona jest tablicami statystycznymi ilustrującymi przebieg procesów gospodarczych. Pod adresem autora należałoby wysunąć postulat, by przy II wydaniu swej pracy (jest ona już dziś rzadkością w księgarniach) opracował bardziej precyzyjnie tablice (str. 52) i ujednostajnił system miar i waluty, podanie bowiem np. wysokości produkcji Królestwa w pudach przy stosowaniu kilogramów w Poznańskiem i Galicji może wywołać nieporozumienie wśród czytelników mniej przygotowanych.

Ciekawe ujęcie materiału historycznego, styl żywy, łatwy, mimo ścisłości terminologii ekonomicznej, predestynuje *Historię Gospodarczą Polski 1864—1918* dra Kuli

jako pierwszą i wartościową pomoc dla nauczyciela, kierownika zespołu samokształceniowego lub świetlicowego. Wielką usługę oddać też może młodzieży starszej, zaprawionej do samodzielnej pracy i lektury. W polskiej literaturze podręcznikowej wypełnia częściowo dotkliwą lukę umożliwiając zrozumienie dziejów najnowszych i procesów ciążących na całej naszej dzisiejszej rzeczywistości.

WŁODZIMIERZ DZWONKOWSKI

PISMA TADEUSZA KOŚCIUSZKI

Wybrał objaśnił i wstępem poprzedził Henryk Mościcki
PZWS Warszawa 1947 str. 344.

LUDZIE WOLNI SĄ BRAĆMI

Bibl. Hist. „Przeszłość-Przyszłości" M. Kota, Kraków 1947, str. 126.

Jubileuszowy rok kościuszkowski niewiele dodał nowych kart do wiedzy naszej o pierwszym dyktatorze nowoczesnej Polski, tym, „najczystszym synu wolności... i to tej wolności, która ogarnia wszystkich" (Jefferson).

Na czoło zaś wydawnictw jubileuszowych wysuwa się wybór *Pism T. Kościuszki* opracowany przez prof. Mościckiego. Gruntowny znawca epoki, autor doskonałej monografii o *Jakubie Jasińskim i Powstaniu Kościuszkowskim na Litwie*, nadawał się do tego zadania, gdzie trzeba było znać całą spuściznę po Naczelniku aż do ustępów pochowanych w zakamarkach pamiętników, rzadkich broszur i czasopism sprzed stulecia i więcej. Wiele z notatek i listów odręcznych nie nadawało się do przedruku w edycji szkolnej i ze względu na styl, często ciężki i zawiły, i na treść, czysto wojskową lub prywatną gospodarczo-obrachunkową. Pisma zaś insurekcyjne często należą do produkcji zespołowej. Trzeba było wybrać z nich te, które najbardziej związane są z osobą Kościuszki (okres krakowski, połaniecki) i najlepiej charakteryzują go jako wodza, polityka i społecznika. Selekcja ta dokonana została w sposób możliwie najdoskonalszy.

Materiał podzielił wydawca na dwa działy: wypowiedzi własne Kościuszki i pisma dotyczące go. W pierwszej części mamy zebrane nieliczne prace autorskie Naczelnika, a więc: *Uwagi o utworzeniu milicji narodowej* (1789), *Opis kampanii w 1792 r.*, *Memoriał* złożony przez Kościuszkę Ministrowi Spraw Zagranicznych rewolucyjnej Francji Lebrunowi w lutym roku 1793, rozprawa z roku 1800 podyktowana Pawlikowskiemu: *Czy Polacy mogą się wybić na niepodległość?*, *Napomnienia względem poprawy losu włościan w dawniejszym Księstwie Warszawskim* (rok 1814), *Nota do ks. Adama Czartoryskiego w sprawie włościańskiej* (1815), *Rady dla młodego Zeltnera* (1817).

Najważniejsze z prac Kościuszki w zbiorku są: *Memoriał emigrantów lipskich dla Lebruna*, obrazujący stan Polski przed insurekcją, dotąd drukowany jedynie w mało dostępnym lwowskim *Przewodniku naukowym i literackim* (ale to praca zespołowa z Ignacym Potockim i Kołłątajem) oraz podyktowana Pawlikowskiemu rozprawa z roku 1800 *Czy Polacy mogą się wybić na niepodległość*, publikacja niezmiernie ważna dla całego następnego półwiecza, aż po powstanie styczniowe, którą pięciokrotnie wydawano i masowo kolportowano w kraju.

Jest to hasło powstania *à outrance* bez względu na okoliczności: naród 16 milionowy, nikomu nie ustępujący w żwawości i męstwie, z najobfitszą ziemią musi być wolny, gdy zechce. Ale musi ufać we własne siły, a nie liczyć na obce wsparcie (przykładem Czarniecki). Polscy oficerowie są lepszymi od francuskich, najlepsza w Europie kawaleria pruska nie mogła się oprzeć lancom polskim. Po Maciejowicach można jeszcze było zwyciężyć, gdyby Ukraina i Galicja powstały jak Wielkopolska. Tej zimy Francuzi podbili Holandię, król pruski musiałby prosić o pokój. Polska w roku 1794 rozpoczęła walkę z 18 000 przeciwko trzem mocarstwom. Zwycięża nie liczba lecz zapał. Obrona Warszawy zalicza się do cudów wojennych; ten sam Fryderyk Wilhelm, który wziął Moguncję, najsilniejszą twierdzę na Zachodzie, nie mógł wziąć otwartej Warszawy po dwóch miesiącach szturmów, mając 40 000 przeciwko 16 000 Polaków, w połowie kosynierów. Polska przed pierwszym rozbiorem miała 16 milionów, stosunek jej liczebny do wrogów wypada jak 1 : 2½, podczas gdy Francja rewolucyjna walczyła jak 1 : 10, rewolucja amerykańska jak 1 : 8, szwajcarska i holenderska jak 1 : 20. Dalej Kościuszko wypisuje peany na cześć kosy i małej wojny czyli partyzantki. Z tych myśli powstały później rozważania o „partyzantce" Stolcmana, Henryka Kamieńskiego. Wszystkie bitwy wygrał bagnet lub pałasz, a kosa jest dłuższa i nie tylko długa, ale i tnie. Słowem, suworowskie: *pula dura, sztyk maładiec.* Do przegranej dużo się przyczynili polscy generałowie, którzy za nic ważyli sobie kosynierów, a ci przegrali wprawdzie pod Chełmem, ale brali armaty pod Racławicami i pod Warszawą. Ale tylko zapał może porwać, unieść, zwyciężyć. A my „na pół gorliwi, na pół zbrojni, na pół rewolucyjni, nie dziw, żeśmy dotąd i wolności i najechanej ziemi nie odzyskali" (K. w liście do generałowej Gorzeńskiej). Generałowie gardzili bronią ludową i ludem. Wojsko trzeba było podniecać przemówieniami. Magistraty ozięble rozgłaszały wolność chłopom. Potrzebny zapał: Hoche, Jourdan, Brune, Moreau nie znali geometrii, a zwyciężali najlepszych taktyków niemieckich.

Obok referatów i not Kościuszki mamy zebrane w publikacji prof. Mościckiego jego notatki szkolne, najważniejsze listy, streszczenia rozmów z królem, z carem Pawłem, noty do ks. Adama i do Aleksandra I, testamenty.

Korespondencja amerykańska Kościuszki, przeważnie wojskowa, nie nadaje się do szkolnego wydawnictwa, gdyż tematyką odbiega od spraw ogólnego zainteresowania. Natomiast nadaje się do oddzielnej publikacji z reprodukcjami fotokopii, podobnie jak pisma Napoleona znalezione w Kórniku i wydane przez prof. Askenazego. W początkach roku 1947 rozeszła się wiadomość, że w Stanach Zjednoczonych znaleziono 73 listy Kościuszki z lat 1797—1798 ważne dla biografii wielkiego Polaka i dla dziejów Stanów Zjednoczonych w tej dobie. (*Woprosy Istorii).* Daleko więcej listów amerykańskich Kościuszki, zarówno z wojny o niepodległość 1776—84, jak i z ostatniego pobytu Naczelnika w Ameryce w r. 1797—98 w liczbie około 200 fotokopii posiadał prof. Askenazy. Fotokopie te przechowywały się w archiwum Askenazego w Warszawie i, zdaje się, jak mi mówiono, ocalały. Korespondencji Kościuszki z Teklą Żurowską i jej rodzicami jest również kilkanaście sztuk w Ossolineum i w publikacji Józefa Chwaliboga *Pisma,* Lwów — 1849, str. 422. Prof. Mościcki dał z nich jeden, najciekawszy. Myli się jednak prof. Mościcki, przedrukowując na str. 50 wiadomość o tym, że Tekla Żurowska „poślubiła w roku 1791 porucznika Karola Kniaziewicza". Kniaziewicz już za Insurekcji, po obronie Warszawy, został mianowany generał-majorem, a Tekla Żurowska wyszła nie za gen. Kniaziewicza lecz za Stanisława Chwaliboga, właściciela majątku Żuków w obwodzie złoczowskim, i była matką filozofa katolickiego Józefa Chwaliboga (1808—1841), autora *Pism* Lwów 1849 (patrz *Pisma* i *Słownik Biograficzny,* IV/I str. 7). Jest to chyba jedyne niedopatrzenie w książce.

Następną kategorię stanowią główne pisma z powstania, a więc instrukcja Kościuszki dana Jelskiemu i Gorzkowskiemu w Rzymie w grudniu 1793 (Niemcewicz, *Pamiętniki czasów moich*, 201 i Korzon, *T. Kościuszko*, 285 umieszczają to spotkanie we Florencji), ordonans wszczęcia insurekcji warszawskiej dany pułk. Haumanowi od Działyńczyków, odezwy do wojska, obywateli, duchowieństwa, kobiet itd., raporty do narodu o bitwach racławickiej i szczekocińskiej, parole, *Uniwersał Połaniecki* i szereg znamiennych wypowiedzi w sprawach społeczno-politycznych.

Pisma Kościuszki zajęły 250 stron. Następne 100 stron zajmują pisma, dotyczące N. Naczelnika, a więc: metryka chrztu, opis Siechnowicz, ulubiony Kościuszki żywot Tymoleona z Plutarcha, nominacja Kościuszki na pułkownika inżynierów amerykańskich, opinie Amerykanów o Kościuszce, listy ukochanej przez Kościuszkę Ludwiki z Sosnowskich do niego i do króla, nadanie mu obywatelstwa francuskiego, akt powstania krakowskiego, pisma w sprawie Bartosza Głowackiego, echa wzięcia Kościuszki do niewoli, opis przez naocznego świadka jego ostatnich dni i zgonu. Ale najciekawszy jest zbiór opinii i reportaży współczesnych Polaków i Amerykanów o Kościuszce, a więc: Washingtona, pułk. Troupa, gen. Greena, Ossolińskiego, Wybickiego, Ogińskiego, Chodźki, anonimowej Amerykanki, gen. Fiszerowej, Niemcewicza, Kniaziewicza, gen. Zajączka, szefa Drzewieckiego, Woydy, gen. Paszkowskiego. Galeria ta zebrana po raz pierwszy w takiej ilości i obok siebie daje niezwykle barwny, żywy i plastyczny obraz N. Naczelnika, jego czynów, myśli i charakteru. Obraz tak pełny, jakiego nie spotykamy nigdzie indziej.

Jak skrupulatny był wydawca, sądzić można po przypisach. Mamy tu niemal pełną bibliografię Kościuszkowską z ostatnich lat, wyczerpujące dane do ciekawych zagadnień, które wywołały polemikę, np. sprawa pojedynkowa Kościuszki w Ameryce, Uniwersał Połaniecki, Bartosz Głowacki, Król w powstaniu Kościuszkowskim, Szkoła Kościuszki dla murzynów i jej losy, *Finis Poloniae*, Kościuszko a Napoleon, Kościuszko w Berville, sprawa uwolnienia chłopów siechnowskich z poddaństwa... Wszędzie liczne odsyłacze do artykułów w czasopismach.

Pisma poprzedzone są 31-stronicowym wstępem, obejmującym zwarty życiorys wodza Insurekcyjnej Polski i pogląd prof. Mościckiego na jego rolę dziejową. Historyk dochodzi do wniosku, że im bardziej zgłębiamy myśl Kościuszki i wnikamy w jego hasła, tym Kościuszko staje się bliższy współczesności.

Kontynuacją *Pism Kościuszki* jest druga książka tegoż charakteru *Ludzie wolni są braćmi* Bibl. Histor. „Przeszłość-Przyszłości" M. Kota, Kraków 1947, str. 126.

Bardzo estetyczna jest okładka redagowanej przez prof. Mościckiego *Biblioteki Historycznej*, format i druk. *Ludzie wolni są braćmi* to obrazy, dokumenty, wspomnienia w 150 rocznicę utworzenia Legionów Dąbrowskiego poprzedzone wstępem wydawcy. Mamy tu wybór głównych not i odezw, ugodę między rządem Lombardii a gen. Dąbrowskim w sprawie formacji legii, urywków z pamiętnika Amilkara Kosińskiego, listy i odezwy Kościuszki, gen. Wielhorskiego i Kosińskiego, wiersz bezimienny z 1802 do legionów, a dalej urywki o legionach z powieści Sienkiewicza, Berenta, Żeromskiego, wiersze Godebskiego, Konopnickiej, Or-Ota, charakterystyki Mickiewicza i Askenazego, oceny *Pieśni Legionów* Witwickiego, Witkiewicza, Askenazego, Chrzanowskiego, Jachimeckiego.

Może by się przydało jeszcze parę urywków z listów subalternów, zwykłej, szarej braci legionowej, żeby można było wyczuć bezpośrednią atmosferę legionową, także „Dusze legionowe", jak to projektował Askenazy, mając jeszcze skarby listów legionowych w spalonym w r. 1939 archiwum Przeździeckich. Zapewne, że bez tego archiwum trudno je znaleźć, ale tu i ówdzie wydrukowanych było parę listów (np. u Bolesty, Luxa), może by też można było wyłuskać coś ze Smoleńskiego (Emigracja).

W krótkim życiorysie gen. Dąbrowskiego jest drobna niedokładność: gen. Dąbrowski objął dowództwo korpusem polskim nie po ks. Józefie pod Lipskiem, lecz po przejściu Renu po Antonim Sułkowskim.

Obie książki stanowią doskonałą lekturę uzupełniającą do okresu powstania i do okresu legionów zarówno dla nauczycielstwa, dla młodzieży szkolnej, samouków, jak w ogóle dla miłośników dziejów ojczystych.

HALINA EWERT-KAPPESOWA

PRZEGLĄD HISTORYCZNY

Warszawa 1946

Po długoletniej przerwie, spowodowanej wojną i jej następstwami Towarzystwo Miłośników Historii wskrzesiło swój dawny organ *Przegląd Historyczny;* ukazuje się on naszym oczom pod tym samym, co dawniej, tytułem i w podobnej szacie zewnętrznej, ale nazwisko prof. Janusza Wolińskiego, który zajął miejsce dawnego redaktora prof. Marcelego Handelsmana oraz długi szereg nekrologów uprzytamnia nam, po raz nie wiem który, wszystkie bolesne straty, jakie ponieśliśmy i wywołuje przed oczyma postacie przewodników naszych i kolegów, którzy odeszli na zawsze.

Cały szereg artykułów poświęcony został naszym stratom kulturalnym w okresie wojny i naszym ewentualnym żądaniom rewindykacyjnym. Zabrali głos A. Stebelski, M. Łodyński, Wł. Tomkiewicz i T. Manteuffel, dając obraz barbarzyńskiej akcji dewastacyjnej Niemców na naszych ziemiach Akcja ta sięga znacznie głębiej wstecz niż czasy dzisiejsze, datując się od rozbiorów, poprzez pierwszą wojnę światową do drugiej; w tym okresie wiele aktów dotyczących ziem, które Niemcy zaczęli uważać za swoje, wywieziono w głąb Rzeszy. I w czasach pokojowych zabytki naszej przeszłości znajdujące się, niestety, zbyt licznie w muzeach i bibliotekach niemieckich, traktowane tam były częstokroć z wyrafinowaną złośliwością, usuwano je na ostatni plan, germanizowano w swoisty sposób, utrudniano dostęp do nich, a zdarzało się nawet, iż ginęły gdzieś bez śladu. Przez pięć lat bezkarnej gospodarki w naszym kraju Niemcy z całą świadomością niszczyli nasze księgozbiory, całymi wagonami wywozili nasze archiwa. Cyfry i zestawienia uprzytomniają cały ogrom doznanej krzywdy, całe bestialstwo najeźdźcy. Tym głębiej zastanawiają się autorzy nad środkami zaradczymi, które widzą przede wszystkim w odszukaniu i rewindykacji tego, co wywiezione, uratowało się od zagłady, w domaganiu się zwrotu naszej własności zagrabionej nie tylko w ubiegłych dziesiątkach lat ale, pod rozmaitymi pozorami i w ubiegłych stuleciach, a za rzeczy bezpowrotnie stracone — w ekwiwalencie z mienia grabieżcy. Od momentu zresztą skonstatowania naszych strat do chwili obecnej akcja rewindykacyjna prowadzona jest nieustannie, na terenie Niemiec odszukano i przywieziono stamtąd do kraju więcej niżby się w pierwszej chwili można było spodziewać, bez wątpienia dużo jeszcze się odnajdzie. Mamy prawo do odszkodowań z tytułu umowy poczdamskiej, a nie należy też zapominać, iż miasta Ziem Odzyskanych, aczkolwiek w znacznej mierze zniszczone, zawierają jeszcze znaczne bogactwa kulturalne, które już dziś należą do nas. Reszty w odbudowie naszego życia kulturalnego dokonać winna planowa i metodyczna akcja zakupu książek, tak aby nasze biblioteki wzajem się uzupełniały, oraz szeroko rozwinięty system wzajemnego wypożyczania międzybibliotecznego. Posiadamy bowiem jeszcze tak zasobne książnice, jak Jagiellońska i Czartoryskich w Krakowie, Uniwersytecka w Poznaniu, Publiczna w Toruniu, a także i Uniwersytecka we Wrocła-

wiu. Nader doniosłą pozycję stanowiłyby odbitki fotograficzne zachowanych tam tekstów źródłowych lub też odbitki przysyłane w darze przez zagraniczne instytucje naukowe.

To, co można by nazwać następną grupą artykułów, zawiera krytykę dotychczasowej metody nauczania historii na naszych uniwersytetach i projekt reformy studiów. Uwagi prof. Handelsmana zaczerpnięte z jego pośmiertnej spuścizny, obszerne artykuły prof. Feldmana i Manteuffla oraz Wł. Czaplińskiego charakteryzują wszystkie braki naszego wyszkolenia historycznego, które bez wątpienia każdy nauczyciel w ciągu swej pracy wyczuwał dotkliwie. Brak więc nam solidnej podbudowy filozoficznej; brak znajomości historii społeczno-gospodarczej, prehistorii i historii kultury. Brak nam koordynacji między poszczególnymi gałęziami naszej wiedzy, zrozumienia wagi czynników gograficznych i ustrojowych, a chorujemy natomiast na przerost historii politycznej. Nasze wyższe uczelnie nastawione były przede wszystkim na kształcenie naukowców podczas gdy 95% ich wychowanków poświęcało się, a i nadal poświęcać się będzie, pracy w szkolnictwie. Dostosowanie nauczania wyższego do potrzeb nauczania średniego, danie absolwentom uniwersytetów solidnej podstawy dla ich przyszłej działalności nie zaniedbując jednocześnie kształcenia przyszłych naukowców — oto zadanie, jakie ma rozwiązać reforma studiów historycznych. Cel ten ma się osiągnąć według projektu prof. Manteuffla — przez ujęcie tych studiów w ciągu dwu pierwszych lat w pewne sztywne ramy mające zastąpić dawną swobodę, do której młodzi słuchacze właściwie nie byli przygotowani. Wykłady, zajęcia praktyczne i egzaminy byłyby określone. Dopiero dwa następne lata poświęcone byłyby, po zdobyciu całokształtu wiadomości, specjalnym badaniom pod odpowiednim kierunkiem. Przyszły historyk musiałby opanować przedmioty dotychczas pomijane lub traktowane na marginesie jego zainteresowań, jak prehistoria, socjologia, historia kultury i gospodarczo-społeczna. Wychowanie nauczyciela historii świadomego swych zadań, dobrze zorientowanego w swej specjalności i zamiłowanego w niej, dałoby w rezultacie nieskończenie lepsze niż dotychczas wyniki nauczania w szkole średniej i podniosłoby ogólny poziom wiedzy historycznej w społeczeństwie, tak niski w ostatnich paru dziesiątkach lat.

Całości zeszytu dopełniają sprawozdania, recenzje i parę artykułów o charakterze specjalnym, a mianowicie fragment pracy prof. St. Kętrzyńskiego o imionach piastowskich do XII w., w której autor poprzez imiona pojawiające się w tej dynastii nawiązuje do wypadków i koncepcji politycznych, których te imiona były wyrazem. Temat ten na pierwszy rzut oka specjalny, domena czystej erudycji, ale ujęciem swym i rozmachem wprowadza czytelnika w świat zagadnień o europejskiej skali.

Następnie kilka przyczynków ciekawych, źródłowych do ruchów 1833 i 1846 (J. Wegner *Testament Artura Zawiszy Czarnego*, H. Barycz *W przededniu ruchu rewolucyjnego w Krakowie w 1846 roku).*

Dział sprawozdań informuje czytelnika o tym co w dziedzinie literatury historycznej ukazało się ostatnio, a także i o tym, co nie zdążyło znaleźć omówienia przed wrześniem 1939 roku. Znajdujemy tu kilka pozycji do dziejów humanizmu w Polsce: I. Zarębskiego — *Stosunki Eneasza Sylwiusza z Polską i Polakami*, artykuł obalający utarte pojęcie o niechęci tego papieża do Polaków; J. Skoczka — *Legenda Kallimacha w Polsce*, gdzie autor stara się dowieść, iż uczony Włoch nie miał takiego wpływu na Jana Olbrachta, jak mu się to ogólnie przypisuje, i omawia jego działalność kulturalno-oświatową w naszym kraju; B. Kocowskiego — *Trzej Padewszczycy. Wpływ Batorego i Zamoyskiego na działalność R. Heidensteina* — praca, która traktuje o wychowaniu, studiach i działalności tego historyka epoki batoriańskiej; wreszcie znajdujemy tu omówienie dwu prac pokrewnych sobie co do tematu, lecz bardzo odmiennych

pod względem ujęcia go i wyzyskania źródeł: L. Kurdybacha — *Staropolski ideał wychowawczy* oraz J. Freylichówna — *Ideał wychowawczy szlachty w XVI i XVII wieku.*

Obszerny *Przegląd Wydawnictw Węgierskich z okresu Dziejów Polski w XVI stuleciu* Tibora Csorba informuje o wszystkim, co ukazało się w tej dziedzinie na Węgrzech od 1934 roku.

Dział recenzji przynosi wzmianki o pracach, jakie w postaci artykułów, książek, czy odbitek ukazały się od roku 1934. Nie siląc się na wyliczanie wszystkich pozycji wspomnieć należy o monografii M. Popławskiego *O Oktawianie Auguście,* B. Grekowa i A. Jakubowskiego *O Złotej Ordzie,* H. Łowmiańskiego o podłożu gospodarczo - społecznym Unii Jagiellońskiej, J. Gerlacha o roli chłopów w obronie Rzeczypospolitej, J. Rafacza o piechocie wybranieckiej, J. Płomieńskiego o Szeli, Dembowskim i rzezi galicyjskiej.

Sprawozdanie z działalności Towarzystwa Miłośników Historii za okres od 1. IV. do 31. V. 1946 r: zamyka ten ciekawy zeszyt, dając czytelnikowi zwięzły ale wymowny obraz żywotności tej instytucji, która nie przerywając swych prac od samego wybuchu wojny, dziś po jej ukończeniu zabiera się z całą energią do odbudowania zniszczonego warsztatu.

W chwili oddania naszego numeru do druku Redakcja otrzymała ostatni egzemplarz „Przeglądu" na rok 1948. Zeszyt ten — jeśli można tak nazwać wydawnictwo o 485 stronach — poświęcony został nestorowi polskiej nauki historycznej i długoletniemu prezesowi Towarzystwa Miłośników Historii w Warszawie, prof. St. Kętrzyńskiemu w pięćdziesięciolecie jego pracy naukowej. Większość artykułów wyszła spod pióra tego pokolenia historyków, którzy bądź zaliczają się do bezpośrednich uczniów profesora Kętrzyńskiego, bądź wykładom i pracom jego zawdzięczają znaczną część swej wiedzy. Tym się tłumaczy i mnogość tych artykułów — ogółem 33, niekiedy o charakterze kilkustronicowych przyczynków — i rozmaitości ich tematów, które od starożytności sięgają do w. XIX; z niewielu wyjątkami uwzględniona została niemal wyłącznie historia Polski. Dział sprawozdań i recenzji bardzo bogaty.

Omówienie tego tomu znajdzie miejsce w następnym numerze „Wiadomości".

HELENA ZABOROWSKA

MYŚL WSPÓŁCZESNA

Czasopismo naukowe, Łódź.

Miesięcznik *Myśl Współczesna* wychodzi w Łodzi od czerwca 1946 roku pod zbiorową redakcją grupy naukowców przeważnie profesorów U. Ł. Podtytuł *Czasopismo Naukowe* precyzuje jego charakter; pobieżny nawet przegląd spisu treści poszczególnych tomów wskazuje na szeroki wachlarz zagadnień (od filozofii ścisłej poprzez socjologię, historię do ekonomii politycznej i prawoznawstwa) formułowanych i omawianych na łamach pisma w rozprawach i artykułach, wychodzących spod pióra specjalistów polskich, a także obcych.

Pismo zawiera 3 główne działy: 1) artykułów, 2) kronik, 3) recenzji. Dla nauczyciela historii w jego pracy zarówno samokształceniowej, jak i dydaktycznej — szczególną wartość posiadają: 1) artykuły treści historycznej *sensu stricto,* 2) prace „z pogranicza" — jeśli tak można powiedzieć — historii i nauk pokrewnych, jak socjologia lub prawoznawstwo.

Wśród artykułów historycznych w ścisłym znaczeniu tego słowa możemy odróżnić dwie grupy: 1) artykuły o charakterze rzeczowo-informacyjnym będące podsumowaniem ustalonych wyników badań naukowych z zakresu pewnej epoki czy problemu, 2) artykuły, których autorowie operując znanym materiałem rzeczowym dają mu nowe naświetlenie i ujmują go w pewną swoistą — żeby nie użyć słowa: subiektywną — konstrukcję, opartą na mocno zarysowanym fundamencie światopoglądowym.

Do pierwszej grupy należą artykuły: Juliusza Willaume'a *Stosunki społeczne i polityczne w Księstwie Warszawskim* (2/1947), oraz Mieczysława Szerera *Anglia w pierwszej połowie XVIII wieku (4/1947)*. Artykuł dra Willaume'a zawierający zwięzłą i wielostronną charakterystykę stosunków w Księstwie Warszawskim, a zwłaszcza cenne dane statystyczne dotyczące obszaru, zaludnienia, składu społecznego, zawodowego i wyznaniowego ludności, będzie dużą pomocą dla nauczyciela zarówno szkoły średniej, jak i podstawowej bądź jako uzupełnienie i pogłębienie własnych wiadomości, bądź nawet (w liceum humanistycznym) jako materiał do opracowania przez uczniów.

Artykuł Mieczysława Szerera, omawiający rolę stronnictw politycznych i formy parlamentaryzmu angielskiego w pierwszej połowie XVIII wieku, przynosi szereg interesujących szczegółów uzupełniających pierwszy rozdział książki K. Grzybowskiego *Demokracja angielska.*

Do artykułów drugiej kategorii należą: Stanisława Śreniowskiego (częściowo) *Z dziejów parlamentaryzmu* (2/1946), Juliana Brun-Bronowicza *Z dziejów współczesnej idei narodowej* (2/1946) i Celiny Bobińskiej *Staszic a sprawa pruska w Sejmie Czteroletnim* (9—10/1947). W artykule prof. Śreniowskiego (którego celem — jak wskazują końcowe wnioski — jest uzasadnienie zbędności, a nawet szkodliwości instytucji izby wyższej w ustrojach współczesnych) największą wartość praktyczną dla nauczyciela mieć będzie niewątpliwie przejrzyście przedstawiona geneza średniowiecznych reprezentacji stanowych tym bardziej, że podstawowe w tej dziedzinie dzieło A. Rembowskiego *Konfederacja i rokosz* jest dziś ogółowi nauczycielstwa bardzo mało znane.

Rolę przysłowiowego „kija w mrowisku" odegra w niejednym wypadku artykuł Celiny Bobińskiej. Poglądy Staszica na sprawę przymierza polsko-pruskiego z roku 1790 są dla autorki raczej punktem wyjścia dla przedstawienia nowego aspektu zagadnienia tytułowego: oceny sojuszu polsko-pruskiego pod kątem interesów ekonomicznych Polski zwłaszcza średniej szlachty i mieszczaństwa wielkopolskiego, dla których ewentualnie utrata Gdańska byłaby poważnym ciosem wymierzonym w podstawy ich egzystencji gospodarczej.

Staszic, mieszczanin wielkopolski z pochodzenia, występuje jako przedstawiciel i rzecznik rodzącej się w tym właśnie środowisku opozycji. Ujęcie problemu ciekawe zwłaszcza w zestawieniu z dotychczasowym wyłącznie politycznym aspektem reprezentowanym przez historyków Sejmu Wielkiego. Ale czy jest ono wystarczającym uzasadnieniem głównej tezy autorki, że stanowisko Staszica jest wyrazem budzącej się świadomości klasowej i czy można, biorąc pod uwagę zacofanie gospodarcze ówczesnej Rzeczypospolitej i słabość socjalną mieszczaństwa, mówić o formowaniu się „burżuazyjnego narodu" już u schyłku epoki stanisławowskiej?

Artykuł J. Brun-Bronowicza *Z dziejów współczesnej idei narodowej* jest niezmiernie interesującą i wnikliwą próbą ujęcia procesu rozwojowego idei narodowej od średniowiecza do Wielkiej Rewolucji Francuskiej ze stanowiska marksizmu. Podkreślając decydującą rolę czynnika ekonomicznego w formowaniu się świadomości narodowej autor za promotora tego procesu uważa mieszczaństwo „wyłaniające powoli nowoczesną kapitalistyczną burżuazję" (2/1946, str. 180). Powstanie nowoczesnego narodu jako formacji historyczno-socjologicznej autor wiąże z Wielką Rewolucją Francuską kończąc swe rozważania stwierdzeniem: „naród, miłość ojczyzny, patriotyzm są

to... wytwory ideologiczne rewolucji burżuazyjno-demokratycznej..: zrodzone w ogniu walki klasowej" (na str. 199).

Rozważaniom na temat nowoczesnej koncepcji narodu poświęcony jest w dużej mierze artykuł prof. Józefa Chałasińskiego *Współczesne reformy szkolne, a idea narodu i socjalizmu* (11/1947). Podobnie jak Brun-Bronowicz wiąże powstanie nowoczesnego narodu z rewolucją francuską twierdząc, że dopiero wtedy powstała „społeczna idea narodu, która ... wiązała się z uaktywnieniem nowych klas społecznych, najpierw mieszczaństwa, a następnie klasy robotniczej" (11/1947, str. 407). Ta społeczna idea narodu przeciwstawia się państwu i kościołowi, a następnie kapitalizmowi, ponieważ „kształtowanie się narodu jest wyrazem procesów społeczno-kulturowej integracji, kapitalizm jest raczej synonimem dezintegracji społecznej" (str. 408). Naród jako formacja historyczno-socjologiczna jest zjawiskiem ogólnoeuropejskim i wyłącznie europejskim. „Idea narodu nie da się oddzielić od idei Europy" (stronica 409). Kształtowanie się nowoczesnych narodów rosyjskiego i amerykańskiego, modernizacja Japonii — to rozszerzenie się kręgu europejskiej kultury. Tak jak w XIX w. idea narodu łączyła się ściśle z ideą liberalizmu, tak obecnie w wyniku ewolucji stosunków gospodarczych i społecznych — wiąże się z ideą socjalizmu. Zjawisko to najjaskrawiej występuje w ZSRR, gdzie „realizacja idei komunizmu ściśle wiąże się z ideą radzieckiego narodu" (str. 409).

Z innych prac należy zwrócić jeszcze uwagę na artykuł Antoniego Peretiatkowicza *Organizacja Narodów Zjednoczonych* zawierający analizę porównawczą struktury prawnej i politycznej O. N. Z. oraz Ligi Narodów

Osobną pozycję stanowią 2 numery, z których jeden (1/1947) poświęcony jest Ziemiom Odzyskanym, drugi (6/1947) dzisiejszej Czechosłowacji. Oba te zeszyty niewątpliwie zainteresują nauczyciela historii ze względu na wyczerpujące i wszechstronne omówienia aktualnych tematów.

K. S.

WOPROSY ISTORII

Moskwa, nr 1, styczeń 1948. Akademia Nauk ZSRR, Instytut Historii

Styczniowy numer *Woprosow Istorii* przynosi wiele ciekawego materiału. Otwiera go artykuł E. Genkinej poświęcony polityce Lenina na początku 1921 r., gdy zakończywszy okres wojen domowych cały wysiłek skierował on ku utrwaleniu zdobyczy rewolucji.

Wiele miejsca zajmują źródłowe prace poświęcone historii społecznej, a to rozprawka I. Smirnowa o chłopskim powstaniu Bołotnikowa na początku XVII wieku oraz E. Drakochrusta na temat walki z opryczkami na Podkarpaciu w XVI wieku oparta w dużej części na materiałach polskich. Obie prace, a w szczególności druga z nich, zainteresują niewątpliwie polskich historyków ze względu na tematykę związaną ściśle z naszymi dziejami. Obok nich znajdziemy artykuł A. Baraboja przedstawiający walkę chłopów zachodniej Syberii o wyzwolenie z poddaństwa w XX wieku.

Zainteresowania radzieckiej nauki historycznej dziejami państw zachodniej Europy a zwłaszcza Anglii znajduje swój wyraz na łamach omawianego tu zeszytu *Woprosow Istorii.* Przynosi on nam artykuł wybitnego historyka E. Kośmińskiego

dotyczący problematyki dziejów agrarnych Anglii w XV wieku na tle obficie cytowanej literatury angielskiej. Artykuł E. Sztejnberga przedstawia ekspansję kolonialną Anglii w XVIII wieku, a mianowicie sadowienie się jej w południowej części Indii, w prowincji Mysoor (90 lata XVIII). W dziale krytyki i bibliografii znajdziemy obszerny i niezwykle interesujący referat pióra W. Siemionowa na temat współczesnej angielskiej mediewistyki.

Korotkow zajmuje się niemiecko-tureckim napadem na irański Azerbejdżan w latach 1914—1915.

Z artykułów polemicznych na uwagę zasługuje ostre wystąpienie przeciwko znanemu bizantynologowi belgijskiemu prof. Gregoire'owi oraz krytyczna ocena wydanej przez prof. N. Rubinsztejna w r. 1941 rosyjskiej *Historiografii.*

Recenzje informują o jubileuszowym wydawnictwie poświęconym 30-leciu wielkiej rewolucji październikowej, pracy Telpuchowskiego o wojnie północnej (1700—1721), Porfiridowa z dziejów Nowogrodu i innych

Ż. K.

WOPROSY ISTORII

Moskwa, nr 2, luty 1948, Akademia Nauk ZSRR, Instytut Historii.

Zeszyt lutowy zawiera w dziale artykułów i rozpraw naukowych rocznicową rozprawę E. Kandel: *Z pradziejów Manifestu Komunistycznego,* podającą historię powstania i dojrzewania ideologicznego założonego przez Marksa i Engelsa Związku Komunistów. B. Telpuchowskij pisze o *Wielkiej Bitwie Stalingradzkiej (luty 1943 — luty 1948),* S. Kljackin o powstawaniu i okrzepnięciu organizacyjnym Armii Czerwonej w 1918 r. Do zagadnień polityki międzynarodowej przenosi rozprawa A. Łozowskiego: *Labour Party a rewolucja lutowa,* wyjaśniająca historyczne korzenie wielu wątków współczesnej nam polityki zagranicznej przywódców labourzystowskich. Zagadnieniom metodologii poświęcone są dwa dyskusyjne artykuły — N. Rubinsztejna: *Podstawowe zagadnienia historiografii rosyjskiej,* związany z wydaną w 1941 r., żywo dyskutowaną i ostro za niedociągnięcia metodologiczne i ideologiczne krytykowaną książkę tegoż autora: *Historiografia rosyjska* oraz rozprawę M. Tichomirowa: *Historiografia rosyjska XVIII stulecia,* zawierająca krytykę niektórych partii wymienionej książki profesora Rubinsztejna.

W dziale przyczynków znajdujemy informację o losach *Manifestu Komunistycznego* w Rosji w latach 1850—1880 oraz ciekawy i stylowy obrazek Z. Mosinej o Karolu V i Karolu Bourbonie.

Bogaty dział recenzji omawia szereg prac z zakresu historii ZSRR, wśród nich takie wydawnictwa jak tom *Rozpraw* Instytutu Historyczno-Archiwalnego, poświęcony całkowicie pomocniczym naukom historii i symptomatyczny tom dokumentów źródłowych, obrazujących żołnierskie bohaterstwo wojenne na przestrzeni lat 1904—1945. Wśród recenzji z zakresu historii powszechnej zwraca uwagę omówienia kapitalnej pracy E. Kośmińskiego: *Studia nad historią agrarną Anglii XIII st.* i bardzo przychylne, szczegółowe omówienie historyczno-wojskowych artykułów zawartych w dwu rocznikach, wydawanego przez Wojskowy Instytut Naukowo-Wydawniczy miesięcznika *Bellona* (Łódź, 1945, 1946).

Numer zamykają działy bibliografii i kroniki.

K R O N I K A

T. M.

CENTRALNY KURS WAKACYJNY HISTORII W LEŚNEJ PODKOWIE

zorganizowany przez Ministerstwo Oświaty w dniach 4—26 sierpnia 1947 r.

Kurs zorganizowany w Leśnej Podkowie miał na celu zapoznanie jego uczestników z najważniejszymi problemami wysuniętymi przez nowy program nauczania historii w szkole podstawowej. Za takie uznano przede wszystkim zagadnienia społeczno-gospodarcze, dotychczas niedostatecznie uwzględniane w nauce szkolnej. Nie zaniedbano jednakże poruszenia i innych tematów, ważnych bądź to ze względu na ich aktualność, bądź też ze względu na podniesienie ogólnego poziomu nauczycielstwa.

W kursie wzięło udział 71 uczestników (48 kobiet i 23 mężczyzn), rekrutujących się spośród nauczycielstwa szkół podstawowych z terenu całej Polski. Olbrzymia większość kandydatów posiadała wykształcenie jedynie seminaryjne, mniejszość gimnazjalne, licealne lub pedagogiczne, a jedna tylko kandydatka miała ukończone studia uniwersyteckie.

Przy realizowaniu programu kursu natrafiono na trudności wynikłe z niedopisania niektórych prelegentów oraz skrócenia przez Ministerstwo czasu trwania kursu do trzech tygodni, tak więc w rezultacie program ulegał zmianom w okresie jego realizacji i w praktyce został tylko częściowo wykonany.

Obejmował on następujące dziedziny:

1) Zagadnienia społeczno-gospodarcze
   Dzieje wsi polskiej (do w. XVIII)
   Sprawa włościańska w Polsce porozbiorowej
   Dzieje polskiej klasy robotniczej
2) Zagadnienia kulturalne:
   Warszawskie środowisko kulturalne w w. XIX
3) Zagadnienia polityczne:
   Polska a Kwestia Bałtycka
   Polska wobec niebezpieczeństwa brandenbursko-pruskiego
   Wiosna ludów.
4) Dzieje Słowiańszczyzny:
   Polska a Czechy
   Zarys dziejów rosyjskich
   Historiografia ZSRR
   Słowianofilstwo rosyjskie w w. XIX
   Powojenny ruch słowiański.
5) Zagadnienia życia współczesnego:
   Rola związków zawodowych w Polsce współczesnej
   Polityka kulturalno-oświatowa na tle przebudowy społeczno - gospodarczej Polski.

Kierownikiem kursu był profesor Uniwersytetu Warszawskiego dr T. Manteuffel, wykładowcami w większości profesorowie, docenci, asystenci U. W.

Prelegenci nie ograniczali się do wykładu, lecz w miarę możności starali się omawiać najważniejszą literaturę przedmiotu a nawet łatwiej dostępne (ze względów językowych) źródła. Czyniono próby wywołania dyskusji, która jednak z małymi wyjątkami była na ogół słaba.

Uczestnicy kursu oczekiwali z niecierpliwością zapowiedzianego w planie omówienia nowych programów szkolnych, licząc że przy tej okazji będą mogli podzielić się swymi spostrzeżeniami, przedstawić trudności, z jakimi walczą w terenie i otrzymać wskazówki dotyczące realizacji programów w różnych pod względem kulturalnym środowiskach. Dużym też dla nich rozczarowaniem było usunięcie tego właśnie punktu wskutek niedopisania prelegenta.

Doświadczenia tegoroczne nasuwają konieczność zreformowania w przyszłości planu kursów wakacyjnych. Na czoło omawianych zagadnień należałoby wysunąć sprawę realizacji programu powierzając opracowanie tego tematu wybitnemu pedagogowi-praktykowi. Drugie miejsce dopiero zajęłoby omawianie trudniejszych dla nauczyciela tematów programowych. Ta druga część — podobnie jak dotychczas — mogłaby być powierzana wykładowcom uniwersyteckim.

GM i *JS*

WYNIKI ANKIETY PRZEPROWADZONEJ NA CENTRALNYM KURSIE HISTORII

w Rudzie Pabianickiej w dniach 3—29 lipca 1947 r. (patrz Wiadomości Historyczne, nr 1 str. 60—62).

Na zakończenie Centralnego Kursu Historii w Rudzie Pabianickiej przeprowadzona została wśród uczestników ankieta, która zawierała następując punkty:

1. które z wykładów i zajęć najtrafniej wypełniły odczuwane braki w wykształceniu słuchacza,
2. które części programu wydają się słuchaczowi najtrudniejsze do wykonania,
3. które pomoce uważa słuchacz za niezbędne dla siebie w najbliższym roku szkolnym do zrealizowania programu nauczania,
4. w jakiej formie pragnąłby słuchacz podtrzymać kontakt dydaktyczny z Departamentem Reform Szkolnych,
5. czy w swoim rejonie widzi słuchacz możliwości i potrzebę osobistego przekazywania nabytych na kursie wiadomości i wytycznych, dotyczących realizacji reformy w celu podniesienia poziomu przedmiotu opracowywanego na kursie,
6. jakie propozycje co do organizacji kursów wysuwa słuchacz na przyszłość.

Ankietę wypełniło 53 słuchaczy (jeden z uczestników wyjechał przed zakończeniem kursu). Zespół ten, aczkolwiek niezbyt liczny, przedstawiał się interesująco pod względem składu, obejmował bowiem przedstawicieli wszystkich dzielnic Polski i wszystkich okręgów szkolnych. Przewagę stanowili nauczyciele z małych, najczęściej z wiejskich ośrodków: 35 ze wsi, 18 — z miast, w tym tylko po 1 słuchaczu z dużych miast: Warszawy, Łodzi i Poznania.

Wykształcenie i kwalifikacje zawodowe uczestników przedstawiały się następująco: wszyscy nauczyciele wykwalifikowani, przy czym ogromną większość stanowili absolwenci seminariów nauczycielskich (35), nauczycieli z ukończonym wyższym kursem nauczycielskim było 10, ze średnim wykształceniem i egzaminem kwalifika-

cyjnym — 5, jedna absolwentka liceum pedagogicznego i jedna słuchaczka z wyższymi studiami (magisterium z zakresu historii).

Z odpowiedzi słuchaczy wynika, że w r. 1946/47 żaden z nich nie uczył wyłącznie historii, niewielka grupa (4) łączyła historię z polonistyką, inni mieli przydzielone po kilka przedmiotów, nierzadko wszystkie, 12 osób nie uczyło w ogóle historii.

Przydział przedmiotów nauczania na r. 1947/48 przedstawia się dla słuchaczy korzystniej; zmierza do właściwego wykorzystania zainteresowań i przygotowania naukowego nauczyciela. Przede wszystkim każdy z nich będzie uczył historii choćby tylko w jednej klasie, następnie na poziomie kl. VI, VII i VIII, w 2 wypadkach nawet V, występuje tendencja do specjalizacji, i to w dwojakiej formie: 1) przez wyłączny przydział lekcji historii, a tylko dla uzupełnienia etatu — kilku godzin w klasach niższych (od 1 do IV), i to przedmiotów różnych lub wszystkich w jednej klasie (13 osób); 2) specjalizacja w najstarszych klasach w zakresie grupy humanistycznej. Absolwenci W. K. N. w 8 wypadkach na 10 obejmą przedmioty wchodzące w zakres ich specjalności. Niepokojące są jednak fakty obarczania nauczyciela 5 przedmiotami w kl. VII, lub też, co potwierdza ankieta w 4-ech wypadkach, — wszystkimi przedmiotami w kl. VI i VII. Sprawa jest tym poważniejsza, że w wymienionych wypadkach nauczycielami są absolwenci seminariów, którzy muszą włożyć wiele wysiłku w opanowanie trudnego materiału kursu systematycznego w zakresie jednego przedmiotu, nie mówiąc już o kilku.

Z treści ankiety widzimy, że miała ona dać odpowiedzi na cztery zagadnienia: 1) celowości sformułowania tematyki kursu z uwzględnieniem luk w wykształceniu nauczycieli, 2) form dalszego samokształcenia, 3) trudności w realizacji programu, 4) roli i możliwości absolwenta w zorganizowaniu pracy samokształceniowej najbliższego środowiska.

W odpowiedzi na pierwsze pytanie ankiety wszyscy uczestnicy podkreślają wielką dla nich wartość wykładów w zakresie dziejów społeczno-gospodarczych, ruchów społecznych i spraw ustrojowych. Poza względami utylitarnymi przydatności tego materiału dla możliwości zrealizowania programu, występują bardzo wyraźnie zainteresowania obudzone nową treścią i odmiennym ujęciem zagadnień historycznych, „Wykłady pozwoliły mi — pisze jedna z nauczycielek — lepiej zrozumieć niektóre fakty historyczne i dały należytą ocenę roli stosunków gospodarczych, ich związku z formami ustrojowymi". Jeżeli materiał rzeczowy wykładów był znany, to przez „ciekawe ujęcie dały one nowe skojarzenia i naświetlenia niektórych faktów historycznych". Poza historią ustroju i społeczno-gospodarczą kilka osób zainteresowało się dziejami Ziem Odzyskanych i sprawami kulturalnymi. Charakterystyczne jest, że wśród słuchaczy kursu w Rudzie Pabianickiej wykłady z historii wzbudziły większe zainteresowanie niż analiza programów, gdy natomiast w Leśnej Podkowie (patrz art. poprzedni) na plan pierwszy wysuwano konieczność dokładnego i wszechstronnego przepracowania każdego nieomal punktu programu. Opierając się na podanej charakterystyce odpowiedzi na pierwszy punkt ankiety należałoby stwierdzić, że tematyka wykładów była zestawiona trafnie (patrz art. *Wiad. Hist.* nr 1, str. 60). Wszyscy słuchacze przewidują podobne trudności przy realizacji programu: doceniając walory nowego programu obawiają się obfitości materiału i braków przygotowania nauczycieli do opracowania tematów z zakresu historii społeczno-gospodarczej powszechnej i Polski. Jedna tylko słuchaczka ma zastrzeżenie co do wprowadzenia dziejów powszechnych do szkoły podstawowej. Jako warunek realizacji programu wysuwają nauczyciele konieczność dostarczenia im odpowiednich pomocy. Na plan pierwszy wysuwa się tu oczywiście sprawa podręcznika dla ucznia (wszystkie odpowiedzi) i dla nauczyciela (10 odpowiedzi), przy czym podręcznik ten pomyślany jest

w kilku odpowiedziach jako książka zawierająca szerzej potraktowany materiał naukowy, w innych — jako poradnik metodyczny. Mapa historyczna i ilustracja jako pomoce niezbędne w nauczaniu szkolnym historii występują we wszystkich odpowiedziach. Szereg słuchaczy domaga się tekstów źródłowych, taśm chronologicznych, filmu naukowego i czasopism dla nauczycieli. Dużą wagę przywiązują nauczyciele do lektury naukowej lub popularno-naukowej dla własnego samokształcenia. — „Konieczna lektura dla mnie"; „Książki, z których będę mogła pogłębiać swą wiedzę".

Pęd do samokształcenia wśród uczestników kursu jest wyraźny. Domagają się oni zorganizowania dalszych kursów w celu pogłębienia materiału, z którym w szerokim zakresie zetknęli się na kursie, omawiają możliwości dokształcania się poprzez akcję odczytową na konferencjach rejonowych Z. N. P. Niezależnie od powyższych form dokształcania nauczyciele wykazują wyraźnie potrzebę stałego poradnictwa zawodowego poprzez ogniska metodyczne historii, kluby dyskusyjne (zapewne skutek prac klubu, zorganizowanego i sprawnie prowadzonego podczas kursu) i stałą korespondencję z ośrodkami dydaktyczno-metodycznymi. Korespondencja taka dałaby możność wypowiadania się, dzielenia osiągnięciami i otrzymywania konkretnych rad i projektów na temat wysuwających się trudności. Nie mniej wyraźnie niż dążenie do uzupełnienia braków swych w wykształceniu występuje poczucie odpowiedzialności za poziom środowiska i przeświadczenie o konieczności dzielenia się z kolegami wiedzą zdobytą na kursie oraz projekty zorganizowania wśród nich pracy samokształceniowej. Jedni chcą to uczynić poprzez konferencje rejonowe (22), inni przez rady pedagogiczne (12), ogniska lub podogniska metodyczne (5). Ciekawa jest wypowiedź słuchacza, który projektuje utworzenie w gminie koła historyków. Nauczyciele uważają za swój obowiązek rozesłanie w teren zdobytej na kursie bibliografii, wysuwają postulaty organizowania lekcji przykładowych dla metodycznego przepracowania najtrudniejszych zagadnień programu.

Chociaż ankieta powyższa jest wyrazem opinii tylko nielicznej grupy nauczycieli, to jednak problemy w niej poruszone są charakterystyczne dla dzisiejszej sytuacji szkolnej; dlatego też warto wyciągnąć z niej wnioski:

I. Akcja organizowania kursów winna być prowadzona nadal; tematykę wykładów należy dostować ściśle do programu dając nauczycielowi elementy wiedzy z zakresu ekonomii, prawa, socjologii. Sprawa kursu ma w opinii nauczyciela dwojakie oblicze: a) uzupełnienie wiedzy, b) droga do „awansu społecznego" (określenie słuchaczy), to znaczy do zdobycia wyższych formalnych kwalifikacji, przy czym nauczyciele określają ten awans jako możliwość uzyskania uprawnień absolwenta W. K. N. i proponują zorganizowanie w tym celu kilku kursów zakończonych egzaminem. Wysuwa się więc problem przepracowania programu tak pomyślanego kursu i zagadnienie stworzenia odpowiednich komisji egzaminacyjnych.

II. Zestawienie ilości przedmiotów, których uczy nauczyciel w szkole podstawowej, z wymaganiami poznawczymi nowego programu stawia problem konieczności specjalizacji w zakresie przynajmniej grup przedmiotowych w trzech starszych klasach szkoły podstawowej. *Nauczyciel uczący na tym poziomie wszystkich przedmiotów jest dziś przeżytkiem. Przydzielanie nauczycielowi na poziomie najstarszych klas szkoły podstawowej wszystkich przedmiotów jest już chyba nieporozumieniem.*

III. Rola ognisk i podognisk metodycznych wysuwa się w ankiecie na plan pierwszy, i to ognisk o charakterze poradni koleżeńskiej. Ogniska muszą więc przede wszystkim wysunąć pracę w szkołach podstawowych organizując specjalne sekcje i pracownie szkolne odpowiednio wyposażone i sięgające w teren. Wobec odczuwanej przez nauczycieli potrzeby korespondencji i indywidualnego poradnictwa, należy prze-

myśleć formy organizacyjne korespondencyjnej poradni i jej współpracy z czasopismem dla nauczycieli.

IV. W zakresie pomocy naukowych sytuacja od czasu zorganizowania kursu uległa poprawie przede wszystkim wskutek ukazania się podręczników dla VI, VII, VIII kl. szkoły podstawowej. Profesor Natanson-Leski w swym artykule (*Wiadomości Historyczne* nr 1) sygnalizuje szereg wydawnictw kartograficznych. Przygotowanie pomocy ilustracyjnych, tekstów źródłowych itd. stanowi przedmiot zainteresowania władz szkolnych, dydaktyków, instytucji wydawniczych. Byłoby pożądane, aby nauczyciele-praktycy zgłaszali konkretne projekty pomocy, których potrzebują (rodzaj ilustracji, wykresy itp.).

Zainteresowanie bibliografią wśród słuchaczy kursów, przeświadczenie o konieczności dostarczenia jej kolegom w swoim ośrodku — świadczy o *słabym docieraniu wydawnictw naukowych i popularno-naukowych do szkół na prowincji.*

Instytucje wydawnicze winny zainteresować się tym problemem jako niezmiernie istotnym dla zagadnienia upowszechnienia kultury historycznej i podniesienia poziomu nauczania.

JAN SCHWARZ

KONFERENCJA KIEROWNIKÓW OŚRODKÓW DYDAKTYCZNO-NAUKOWYCH

W dniach 11 i 12 grudnia 1947 r. odbyła się w Warszawie konferencja kierowników okręgowych ośrodków dydaktyczno-naukowych zorganizowana przez Ministerstwo Oświaty. W pierwszym dniu przedstawiciele wszystkich przedmiotów obradowali wspólnie pod przewodnictwem dyr. dra Kormanowej, która w zagajeniu podkreśliła konieczność stworzenia jednolitej struktury punktów pomocy dydaktycznej dla nauczycieli wszystkich typów szkół ze szczególnym uwzględnieniem szkół podstawowych. Istotnym zagadnieniem jest tutaj odpowiednie zorganizowanie bibliotek oraz wyposażenie pracowni ośrodków w komplet pomocy naukowych. Przewiduje się trzy stopnie organizacyjne punktów pomocy dydaktycznej przy Ministerstwie, przy Kuratoriach i na szczeblu powiatów.

W nadchodzącym okresie należy położyć główny nacisk na pracownie ministerialne i kuratoryjne i na opracowanie zasad organizacyjnych tych szczebli.

Nacz. Woźnicki w referacie pt. „Obecny stan ośrodków dydaktyczno-naukowych“ podkreślił trudności w organizowaniu pracy ośrodków po wojnie oraz wyjaśnił zadania tychże ośrodków, (Instrukcję Ministerstwa z dn. 29. XI. 1946 r.). Dotychczasowa praca ośrodków przejawiła się w konferencjach specjalistów, organizowania kursów, udzielaniu porad przez kierownika oraz w kilku okrgach w wydawaniu skryptów, podręczników itp. Jakkolwiek nie należy unikać zagadnień metodycznych, to jednak obecnie wskazane jest wysunąć na pierwszy plan w pracy ośrodków zagadnienia programu i materiału, a to ze względu na nowy program i nowe podręczniki. W planowaniu pracy wypada uwzględnić przede wszystkim prace organizacyjne, sprawę pomocy naukowych (wystawy, pokazy), dokształcanie nauczycieli niewykwalifikowanych, nawiązanie kontaktu z ośrodkami naukowymi, publikowanie referatów w dziennikach urzędowych kuratoriów. Do obowiązków kierownika ośrodka należą: stałe dyżury w pracowni, konsultacje, wyjazdy w teren z referatami, odczyty, organizowanie lekcji przykładowych, zebrań dyskusyjnych itp.

Nacz. Lausz w referacie pt. „Rola i znaczenie ośrodków dydaktyczno-naukowych" zwrócił uwagę na konieczność planowania w pracy ośrodków i w związku z tym omówił hierarchię potrzeb poszczególnych przedmiotów, wysuwając na pierwszy plan język polski, naukę o Polsce i świecie współczesnym i historię. Celem ośrodków jest doskonalenie się naukowe i dydaktyczne, przy czym stanowisko kierownika ośrodka ma również charakter konsultacyjny i opiniodawczy.

Wszyscy wymienieni przedstawiciele Ministerstwa podkreślali z naciskiem konieczność ścisłej współpracy nauczycieli wszystkich typów szkół.

Sprawozdania z terenu (Katowice, Kraków, Wrocław) oraz interesująca dyskusja ujawniły dorobek dotychczasowej pracy oraz uwypukliły napotykane trudności. Między innymi wysunięto konieczność współpracy między okręgami, aby skoordynować i usprawnić działalność naukową i wydawniczą.

Drugi dzień konferencji poświęcono obradom w poszczególnych sekcjach przedmiotowych. Kierownicy ośrodków nauki o Polsce i świecie współczesnym i historii obradowali łącznie. Omówiono działalność ośrodka historii w Warszawie. Praca skupia się w sześciu sekcjach rejonowych, które w ścisłym kontakcie z konferencjami rejonowymi ZNP przepracowały zagadnienia programu szkoły podstawowej i unowocześnionego programu liceum ogólnokształcącego. Wymieniony ośrodek prowadzi również akcję wydawnictw skryptów dotyczących 1848 roku. Pracownia ośrodka znajduje się w stadium organizacji, przy czym montuje się ją pod kątem pomocy dla najmłodszych uczniów oraz dokształcania nauczycieli. Analogiczną pracę prowadzi ośrodek łódzki od 1946 r.

W dyskusji poruszono sprawę bibliografowania czasopism przez ośrodek wrocławski, gdzie katalog rzeczowy czasopism już istnieje. Zaproponowano wymianę doświadczeń i skoordynowanie tej pracy w skali ogólnopolskiej. Wykazy bibliograficzne Ministerstwo już podało w Dzienniku Urzędowym, a praca ta będzie kontynuowana przy pomocy ośrodków dydaktyczno-naukowych.

Ożywioną dyskusję wywołała sprawa wycieczek dla nauczycieli i dla uczniów. Położono duży nacisk nie tyle na wycieczki o charakterze regionalnym, jak na tak zwane wywiady społeczne. Zetknięcie się bowiem nauczyciela i ucznia bezpośrednio z pracą w fabryce lub warsztacie, zapoznanie się z warunkami pracy człowieka odgrywa ogromną rolę w uspołecznianiu tak starszych jak i młodzieży. Nauka o Polsce i świecie współczesnym wymaga bowiem odwrócenia się od przeszłości do teraźniejszości, stawiając na pierwszym planie zagadnienie współczesności od 1871 roku począwszy. Równocześnie nauczyciel — a kierownik ośrodka przede wszystkim — musi współżyć z nauką. Kierownik ośrodka, który opanuje narastający materiał naukowy, będzie miał znacznie ułatwioną pracę i zdobędzie autorytet wśród kolegów, co należy uważać za jeden z podstawowych warunków pomyślnych wyników jego pracy. Pomagając bowiem nauczycielowi, pomagamy szkole a tym samym całemu narodowi.

Gdy podsumujemy wyniki dwudniowej konferencji, musimy przyznać że przyczyniła się ona do swobodnej wymiany poglądów i doświadczeń oraz zapoznała uczestników z różnymi metodami pracy w terenie, jak również z postulatami Ministerstwa. Wprawdzie wydawane obecnie czasopismo *Wiadomości Historyczne* przyczyni się niewątpliwie do dalszego pogłębienia omawianych na konferencji problemów, jednak nie zastąpi kontaktu osobistego. Dlatego mamy nadzieję, że tego rodzaju konferencje będą organizowane regularnie w każdym roku.

REGULAMIN KOMISJI DYDAKTYCZNEJ POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO

zatwierdzony przez Zarząd Główny PTH dn. 25. X. 1947 roku.

1. Komisja Dydaktyczna jest organem do spraw nauczania historii i szerzenia kultury historycznej w ogóle, powołanym przez Polskie Towarzystwo Historyczne w porozumieniu z afiliowanymi Towarzystwami Miłośników Historii.

2. Zadania:

a) inicjowanie i skupianie prac prowadzonych w tej dziedzinie przez PTH,

b) utrzymanie kontaktu nauczania i nauki,

c) uświadamianie doniosłości kultury historycznej w społeczeństwie,

d) współpraca z poszczególnymi organizacjami i instytucjami we wspomnianych dziedzinach,

e) kontakt z zagranicą w sprawach wchodzących w zakres prac Komisji.

3. Komisja jest emanacją sekcji lokalnych i powołana jest wskutek tego do koordynowania ich prac, uzgadniania ich postulatów, organizowania współpracy i wymiany myśli między ośrodkami.

4. W zakresie spraw nauczania Komisja Dydaktyczna przy PTH posiada swobodę działania pod kontrolą ogólną Zarządu Głównego PTH, któremu przedkłada sprawozdania roczne; odpisy sprawozdań przesyłane są Zarządowi Głównemu PTH oraz zarządom sekcji lokalnych.

5. Zasadnicze wystąpienia na zewnątrz, które mają wyrażać opinię PTH w sprawach nauczania w stosunku do rządu i do społeczeństwa oraz stosunki z zagranicą muszą otrzymać aprobatę Zarządu Głównego względnie prezesa PTH. Zarząd Główny względnie prezes PTH nie występuje w sprawach nauczania bez porozumienia z Komisją Dydaktyczną.

6. Skład: Komisja składa się z delegatów sekcji lokalnych PTH i afiliowanych TMH. Prawo delegowania swego przedstawiciela do Komisji Dydaktycznej posiadają ośrodki liczące co najmniej 20 członków; ośrodki liczniejsze wysyłają delegatów w liczbie proporcjonalnej do ilości członków (1 delegat na każdych następnych 30 członków). W skład Komisji Dydaktycznej wchodzą *ex officio* trzej członkowie Zarządu Głównego PTH delegowani przez Zarząd Główny.

7. a) Komisja odbywa raz do roku posiedzenia plenarne oraz w razie potrzeby konferencje specjalne,

b) Konferencje Komisji odbywają się w terminach i miejscach przez Komisję ustalonych w porozumieniu z Zarządem Głównym,

c) Komisja wybiera corocznie ze swego grona przewodniczącego, sekretarza oraz trzech członków Prezydium,

d) Siedzibą Prezydium Komisji jest miejsce zamieszkania każdorazowego prezesa,

e) W skład Zarządu Głównego PTH wchodzi *ex officio* przewodniczący Komisji Dydaktycznej.

8. Na pokrycie wydatków związanych z czynnościami Komisji otrzymuje sekretarz Komisji zasiłek corocznie ustalany ze skarbu Zarządu Głównego PTH. Poza tym Komisja ma prawo starać się samodzielnie o środki, np. z wydawnictw, subwencji itp. przy porozumieniu z Prezydium Zarządu PTH.

9. Komisja bądź wydaje organ specjalny dla problemów objętych zadaniami Komisji, bądź współpracuje z pismem poświęconym tym problemom. Komisja ma prawo w miarę posiadanych funduszów przedsiębrać inne wydawnictwa w porozumieniu zawsze z Zarządem Głównym PTH.

10. W razie podejmowania wydawnictw własnych Komisja wybiera ze swego lub spoza swego grona redaktora naczelnego, który podlega zatwierdzeniu Zarządu Głównego i wchodzi w skład Prezydium. W razach wątpliwych redaktor ma prawo odwołać się do decyzji Zarządu Głównego PTH.

11. Sekcje lokalne działają formalnie na terenie oddziałów lub Delegatur Polskiego Towarzystwa Historycznego na podstawie wyboru Zarządu Sekcji przez walne zebranie oddziału, względnie TMH.

12. Członkiem sekcji dydaktycznej w oddziałach może być każdy członek danego oddziału Polskiego Towarzystwa Historycznego, TMH, względnie sąsiednich oddziałów, o ile nie posiadają własnych sekcji dydaktycznych, zainteresowany sprawami nauczania, o ile się zgłosi do prac sekcji. W pracach sekcji mogą brać udział osoby spoza Polskiego Towarzystwa Hisorycznego bez prawa głosowania.

KOMUNIKAT POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO

Zarząd Główny Polskiego Towarzystwa Historycznego zwołuje VII Powszechny Zjazd Historyków Polskich do Wrocławia na dni 19—22 września 1948 roku.

Wybór miejsca i związanie terminu z setną rocznicą wiosny ludów wytyczą kierunek prac Zjazdu. Na pierwszy plan obrad wysuną się dzieje Śląska i Wielkiego Pomorza oraz rewolucji 1848 roku.

Protektorat nad Zjazdem objął ob. Minister Oświaty. W czasie Zjazdu odbędzie się przyznanie ufundowanych przezeń nagród za prace historyczne dotyczące Ziem Odzyskanych.

Prace Zjazdu skupią się w pięciu sekcjach, które obejmą najpilniejsze zagadnienia polskiej nauki historycznej:

1. Dzieje Śląska i Wielkiego Pomorza,
2. Dzieje Słowiańszczyzny,
3. Rewolucja 1848 roku,
4. Geneza współczesnego społeczeństwa i Państwa Polskiego,
5. Polska nauka historyczna po drugiej wojnie światowej (archiwistyka, zagadnienia teoretyczne historii oraz rozpowszechniania kultury historycznej).

Zarząd Główny ułożył szczegółowy program tematów i przygotował dyskusję w formie koreferatów i głosów. Termin nadsyłania referatów przez osoby zaproszone upływa 15 maja 1948 roku. Do tegoż terminu należy też wpłacić na konto PKO I Warszawa 6589 wkładkę uczestnictwa, która wynosi 1000 zł; bez prawa otrzymania wydawnictw zjazdowych 500 zł; dla osób towarzyszących i dla hospitantów 200 zł.

Sekretariat Generalny Zjazdu mieści się w Warszawie (Biblioteka Uniwersytecka, Krak. Przedmieście 26/28), na miejscu we Wrocławiu zajmie się przygotowaniami i organizacją Zjazdu Komitet utworzony przez Towarzystwo Miłośników Historii (Wrocław, Szewska 49).

Prezydium Honorowe Komitetu Organizacyjnego: Franciszek Bujak (Kraków), Stanisław Kętrzyński (Warszawa), Jan Karol Kochanowski (Widawka), Ludwik Kolankowski (Toruń).

Prezes Polskiego Towarzystwa Historycznego: Jan Dąbrowski.

Wiceprezesi: Władysław Czapliński (Wrocław), Natalia Gąsiorowska (Łódź), Władysław Tomkiewicz (Warszawa), Kazimierz Tymieniecki (Poznań), Adam Vetulani (Kraków).

WYKAZ PODRĘCZNIKÓW HISTORII
zatwierdzonych przez Ministerstwo Oświaty do użytku szkolnego na rok szkolny 1947/48

J. Przeworska — *Życie ludzi w dawnych wiekach.* Podręcznik dla kl. III szk. podstawowej. PZWS Wydanie II 1948.

W. Sarnowska, W. Tropaczyńska-Ogarkowa, W. Podolak — *Ziemia opowiada.* Podręcznik dla III kl. szk. podst. Nasza Księgarnia.

Z. Podkowińska — *Człowiek w czasach przedhistorycznych.* Książka dla nauczycieli. PZWS. Wyd. IV, 1947.

M. Dłuska — *Z naszych dziejów.* Podręcznik historii dla szkoły powszechnej (pod redakcją W. Moszczeńskiej) PZWS, 1947.

W. Hoszowska, T. Szczechura, W. Tropaczyńska-Ogarkowa — *Było to dawno.* Opowiadania z dziejów ojczystych dla kl. IV. i V szk. podstawowej. Nasza Księgarnia. Wyd. II 1947 r.

W. Hoszowska, T. Szczechura, W. Tropaczyńska-Ogarkowa — *O wolność narodu i człowieka.* „Nasza Księgarnia". Wyd. II, 1947 r.

W Moszczeńska i H. Mrozowska — *Podręcznik historii.* Część I. Zakł. Nar. im. Ossolińskich 1947.

A. Gieysztor i T. Szczechura — *Świat starożytny.* Podręcznik dla kl. VII szk. podstawowej (przeznaczony dla programu przejściowego z r. 1946/47).

M. H. Serejski, M. Golias, K. Śreniowska, B. Zwolski — *Podręcznik historii* dla kl. VI szkoły podst. (pod redakcją M. H. Serejskiego). PZWS 1947.

St. Zajączkowski, B. Baranowski, St. Krakowski, M. Siuchniński — *Podręcznik historii* dla kl. VII szk. podst. (pod redakcją St. Zajączkowskiego). PZWS 1947.

W. Łukaszewicz, J. Willaume, T. Landecki, H. Wereszycki — *Podręcznik historii* dla kl. VIII szk. podst. (pod redakcją N. Gąsiorowskiej) PZWS 1947.

J. Dąbrowski — *Historia średniowieczna i nowożytna.* St. Kamiński, Kraków.

REDAKTOR:
GRYZELDA MISSALOWA

SEKRETARZ REDAKCJI:
MARIA ANDRZEJEWSKA

KOMITET REDAKCYJNY:
JÓZEF DUTKIEWICZ
NATALIA GĄSIOROWSKA
ŻANNA KORMANOWA
ZOFIA PODKOWIŃSKA
MARIAN HENRYK SEREJSKI
JANINA SCHOENBRENNER

ADRES REDAKCJI: „WIADOMOŚCI HISTORYCZNE", ŁÓDŹ, UL. ARMII LUDOWEJ 28 M. 6, TEL. 1-03-31

REDAKTOR PRZYJMUJE: W PONIEDZIAŁKI, W GODZ. 16—18

ADRES ADMINISTRACJI: KSIĘGARNIA PZWS WARSZAWA, PL. DĄBROWSKIEGO 8, TEL. 8-53-30, 8-33-02, WEWN. 06 i 07

WARUNKI PRENUMERATY: ROCZNIE ZA 4 NUMERY ZŁ 145.—
CENA POJEDYNCZEGO EGZEMPLARZA ZŁ 40.—
KONTO PKO nr I-690, ADMINISTRACJA CZASOPISM PZWS
PRZY WPŁACIE NALEŻY NA ODWROCIE BLANKIETU WPISAĆ NAZWĘ CZASOPISMA ORAZ OKRES PRENUMERATY

Drukarnia Państwowych Zakładów Wydawnictw Szkolnych w Łodzi, 96/48 — D-024330

Cena zł 40.–

BIBLIOTEKA
UNIWERSYTECKA
GDAŃSK

C 1152

H.10/Cz